



**Lúcia Maria Esteves  
Oliveira Gomes Lemos**

**Avaliação em português no 9.º ano:  
competências e literacia (2011)**



**Lúcia Maria Esteves      Avaliação em português no 9.º ano:  
Oliveira Gomes Lemos      competências e literacia (2011)**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na área de especialização de Formação Pessoal e Social, realizada sob a orientação científica do Doutor Carlos Meireles Coelho, professor associado da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho ao meu marido e filhos pelo incansável apoio, pelos carinhos e abraços, muitas vezes à pressa para voltar ao trabalho, por todas as longas horas que passaram sem toda a minha atenção e por não me deixarem desistir, nunca!

## **o júri**

presidente

**Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos** ou  
professora auxiliar da Universidade de Aveiro

**Doutor Pedro Balaus Custódio**  
professor adjunto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra (arguente)

**Doutor Carlos Alberto Pereira de Meireles Coelho**  
professor associado do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro (orientador)

## **agradecimentos**

Ao Prof. Dr. Carlos Meireles Coelho, por descobrir, saber compreender e aceitar as especificidades de cada ser humano e levá-lo, sabiamente, a descobrir e utilizar as suas potencialidades.

A todos os meus colegas que colaboraram neste estudo, respondendo ao questionário, obrigada!

Às minhas colegas de mestrado, Eugénia Taveira e Natália Ferraz, pela boa disposição contagiante!

À colega Rita Marques, pela disponibilidade apresentada, obrigada!

**palavras-chave**

Avaliação de competências em literacia, Língua Portuguesa, Português, 9.º ano, PISA, QEQ.

**resumo**

No mundo de hoje, não basta dominar conteúdos literários e formais, é cada vez mais necessário e determinante o desenvolvimento de competências em literacia em leitura local e global. O PISA (Programme for International Student Assessment) avalia literacias, nomeadamente em leitura, em alunos de 15 anos, permitindo avaliar o seu grau de desenvolvimento em diferentes países. Os programas de Língua Portuguesa de 1991 foram sendo sujeitos a uma profunda transformação dos objetivos, competências e metas de aprendizagem até 2011, ano em que começam a ser aplicados novos programas.

Em que medida o programa de Língua Portuguesa (1991-2011) e o de Português (2011-) se compatibilizam (ou não) com o desenvolvimento das competências requeridas pelo PISA, pelo CNEB (Currículo Nacional do Ensino Básico de 2001) e pelo QEQ (Quadro Europeu de Qualificações)? Quais as representações dos docentes do 9.º ano de Português sobre o conceito de literacia em leitura e quais os critérios que seguem na preparação de atividades/elaboração de fichas de avaliação das competências dos alunos?

O método utilizado é o histórico-comparativo e um inquérito por questionário a professores do 3.º ciclo.

Contribui-se para o estudo da evolução da aplicação do programa de Língua Portuguesa (9.º ano, 15 anos), tendo em conta os níveis de competências requeridos pelo PISA (2000), pelo CNEB (2001) e pelo QEQ (2008). Faz-se uma análise comparada das modalidades de avaliação em português que foram usadas nos últimos 10 anos pelos professores na avaliação interna, pelos exames nacionais na avaliação externa e pelo PISA na avaliação internacional. O inquérito por questionário aplicado a professores de Língua Portuguesa do 3.º CEB acerca das representações do conceito de literacia e dos critérios de preparação de atividades e fichas de avaliação das competências dos alunos demonstra que apesar de possuírem uma representação abrangente de literacia, no momento de preparar atividades com os alunos ou fichas de avaliação de competências dos mesmos, os professores continuam a optar maioritariamente pela exploração/ utilização do texto literário, sendo a sua maior preocupação o cumprimento de conteúdos programáticos referentes ao programa de 1991.

Os programas de 1991-2011 não se ajustavam ao desenvolvimento de competências requeridas pelo PISA, CNEB e QEQ, no entanto a prática pedagógica que era forçada pelos exames nacionais ia-se afastando do programa quanto o desenvolvimento de competências a este nível o exigia, no entanto muitos professores continuavam a dar cumprimento estrito ao programa de 1991. A partir deste ano o novo programa permite essa compatibilização e apesar das ações de formação já feitas, os resultados obtidos no questionário mostram que ainda há muito a fazer neste caminho.

**keywords**

Assessment of literacy skills, Portuguese, 9th grade, PISA, EQF.

**abstract**

In today's world, it's not enough to master literary and formal content, is increasingly necessary and determining the development of literacy skills in local and global reading. The PISA (Programme for International Student Assessment) assesses literacy, particularly in reading, for students with 15 years, allowing assess their development in different countries. The Portuguese language programs from 1991, have been subject to a profound transformation of the goals, skills and learning goals by 2011, the year they shall be implemented as new programs.

To what extent does the Portuguese language program (1991-2011) and the Portuguese (2011 -) are compatible (or not) with the development of skills required by PISA at CNEB (National Curriculum for Basic Education, 2001) and the EQF ( European Qualifications Framework)? What are the representations of Portuguese teachers for 9th grade on the concept of reading literacy and what criteria they follow in the preparation of activities / preparation of report cards of students' skills?

The method used is the historical-comparative and a survey questionnaire to 3<sup>rd</sup> cycle teachers.

Contributes to the study of evolution of the application of the Portuguese language program (9<sup>th</sup> grade, 15 years), taking into account the skill levels required by PISA (2000), by CNEB (2001) and the EQF (2008). It is a comparative analysis of methods of assessment that were used in Portuguese in the last 10 years on internal assessment by teachers, by the national examinations on external assessment and by PISA on international assessment. The survey questionnaire administered to 3<sup>rd</sup> CEB Portuguese language teachers on the representations of the concept of literacy and criteria for preparation of activities and forms of assessment skills of students shows that despite having a representation of comprehensive literacy, at the time of prepare activities with the students or report cards of the same skills, teachers continue to choose mostly the exploitation / use of literary text, and its main concern the fulfillment of program content for the 1991 program.

The 1991-2011 programs did not fit the development of skills required by PISA, EQF and CNEB, however the pedagogical practice that was forced by the national tests was going-away from the program as demanded by the development of skills at this level, but many teachers continued to strictly comply with the program of 1991. From this year the new program allows compatibility and despite the actions of training already made, the results obtained from the questionnaire show that there is still much to do in this way.

## Índice

Introdução.....	15
1. Competências e metas de aprendizagem em Língua Portuguesa (1991-2010) / Português (2011-) .....	19
1.1. Competências nos programas de Língua Portuguesa (1991-2010) e Português (2011-).....	19
1.2. Metas na Aprendizagem da Língua Portuguesa (2010/2011) .....	30
2. Avaliação da literacia em leitura: modalidades de avaliação nacionais e PISA .....	35
2.1. Modalidades de avaliação nacionais .....	35
2.2. Resultados do PISA (2000... 2009).....	43
3. Instrumento de recolha de dados – Inquérito por Questionário.....	49
3.1. Caracterização do inquérito por questionário .....	49
3.2. Análise e reflexão sobre os resultados .....	52
Conclusão.....	57
Bibliografia .....	61



Sigla:

CNEB – Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais (2001)

CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

DEB – Departamento da Educação Básica

DGEB – Direção-Geral do Ensino Básico

DGIDC – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

EU – European Union / União Europeia

GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

OECD / OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PISA – Programme for International Student Assessment

PNL – Plano Nacional de Leitura

QEQ – Quadro Europeu de Qualificações (2008)

UNESCO – (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

## Introdução

No mundo de hoje, não basta dominar conteúdos literários e formais, é cada vez mais necessário e determinante o desenvolvimento de competências de literacia em leitura não só local, mas também global. O [PISA](#) (Programme for International Student Assessment) avalia literacias, nomeadamente em leitura, em alunos de 15 anos, permitindo avaliar o seu grau de desenvolvimento em diferentes países. Os programas de Língua Portuguesa de 1991 foram sendo sujeitos a profundas transformações dos objetivos, competências e metas de aprendizagem até 2011, ano em que começam a ser aplicados novos programas. Os relatórios do PISA de [2000](#), [2003](#) e [2006](#) mostraram que os jovens portugueses se posicionavam abaixo da média na escala de literacia do PISA. Os resultados do PISA [2009](#) apresentam-se menos desfavoráveis a Portugal.

Com este trabalho pretende-se contribuir para analisar em que medida o programa de [Língua Portuguesa \(1991-2011\)](#) e o de [Português \(2011\)](#)<sup>1</sup> se compatibilizam (ou não) com o desenvolvimento das competências requeridas pelo PISA, pelo [CNEB](#) (Currículo Nacional do Ensino Básico de 2001) e pelo [QEQ](#) 2008 (Quadro Europeu de Qualificações). Pretende-se ainda analisar as representações dos docentes do 9.º ano de Português sobre o conceito de literacia em leitura e que critérios seguem na preparação de atividades/elaboração de fichas de avaliação das competências dos alunos.

Segundo Giddens (2000: 17) «a globalização está a reestruturar as nossas formas de viver, afetando a vida corrente, da mesma forma que determina eventos que se passam à escala planetária». O resultado das alterações verificadas é uma sociedade fortemente marcada pela globalização”, que Raul Junqueiro (2002: 132) caracteriza como «uma sociedade conectada, uma sociedade de informação, uma sociedade de convergência, uma sociedade de mobilidade e uma sociedade do conhecimento.» Ainda segundo Junqueiro (2002: 133), a sociedade conectada é a «sociedade onde todos, simples cidadãos, empresas, organizações e administrações públicas, estão permanentemente ligados em rede através da qual exercem as suas atividades.» As empresas difundem-se para zonas

---

<sup>1</sup> Apesar de em textos legais ser utilizada a expressão Língua Portuguesa para designar a disciplina, utilizamos o termo Português. Esta é a tendência que se verifica noutros sistemas educativos, tendência já consagrada em Portugal em programas de trabalhos oficiais (p. ex. Plano Nacional de Ensino do Português), bem como na disciplina (Português) correlativa a esta do Ensino Secundário. (DGIDC, 2010a).

cada vez mais vastas, deslocalizam-se para poder usufruir de vantagens económicas. Instala-se a livre circulação de produtos, serviços, capitais, pessoas, enquanto as tecnologias de comunicação abrem fronteiras, “levando a uma sociedade cada vez mais organizada em torno da produção, distribuição e manipulação de símbolos, e a uma cultura construída em torno do audiovisual com a crescente digitalização das mensagens” (Teixeira, 2002: 57). Devido a estas transformações económicas e sociais, há questões que se tornaram objeto de preocupações, tais como a substituição do trabalho humano por automatismos, a exigência de novas competências ao trabalhador, o desaparecimento do conceito de um trabalho para a vida. Em plena globalização, a competitividade desenvolve-se cada vez mais ao nível do conhecimento. Os cidadãos têm de estar preparados para trabalhar em qualquer lugar do globo e falar qualquer língua, “El futuro trabajador necesita mentalizarse de que saber idiomas es sinónimo de éxito profesional y de riqueza personal: conocer otras realidades, poder entrar en contacto con otra gente sin que el idioma sea una barrera es rentabilizar al máximo sus capacidades tanto humanas como profesionales”<sup>2</sup> (Rey, 1999: 389). Preparados para a flexibilidade, competitividade, autonomia, mas também para a tolerância, respeito pela diferença e preservação das diversas culturas, pois este último aspecto é o que no meio da sociedade global vai manter a humanidade, solidariedade, proteção dos mais indefesos e garantia de manutenção dos direitos humanos. Para isso os cidadãos têm de estar educados para a cidadania, desenvolvendo as suas competências em literacia não só local, mas também global. O PISA pretende avaliar as competências de literacia em leitura, em matemática e em ciências de todos os jovens de 15 anos, no que é considerado o final da escolaridade obrigatória na generalidade dos países. A promoção da literacia consta dos pontos 9 e 26 da [Estratégia de Lisboa](#) EU (2000), agora seguida pela [Estratégia UE 2020](#).

Perante o exposto, colocamos as seguintes hipóteses:

- Em que medida o programa de Língua Portuguesa (1991-2011) e o de Português (2011-) se compatibilizam (ou não) com o desenvolvimento das competências requeridas pelo PISA, pelo CNEB (2001) e pelo QEQ (2008)?
- As modalidades de avaliação nacionais (internas e externas) em Língua Portu-

---

<sup>2</sup> Rey, Maribel. (1999). Saber idiomas: Una exigência del mundo laboral actual. Actas do I Encontro Internacional de Galicia e Norte de Portugal de formação para o trabalho, 381-389, citada por Crespo, Carla e outros (2001). A formação no mundo global: um dispositivo na promoção de competências transversais.

guesa dos últimos 10 anos eram (ou não) compatíveis com a avaliação de competências de literacia em leitura avaliadas pelo PISA?

- Quais as representações dos docentes sobre o conceito de literacia em leitura? Que critérios seguem na preparação de atividades / elaboração de fichas de avaliação das competências dos alunos?

Assim:

1. Define-se competência em contexto de educação / comunicação, segundo o conceito do CNEB, do QEQ e a orientação / formulação do programa de Língua Portuguesa (1991-2011) e Português (2011) neste sentido (objetivos, descritores e metas de aprendizagem). Mais especificamente: 1.1. Analisa-se a passagem de objetivos em Língua Portuguesa (1991-2010), para descritores de desempenho em Português (2011...) no 9.º ano, e o contributo no desenvolvimento das competências específicas num contexto de articulação com o QEQ. 1.2. Num contexto de desenvolvimento de competências foram definidas metas de aprendizagem (2011). Qual a evolução de metas de aprendizagem da Língua Portuguesa (1991-2011) / Português (2011-) do 6.º ano para o 9.º ano, anos terminais de ciclo?

2. Avaliação da literacia: faz-se uma análise das modalidades de avaliação em Português que foram aplicadas nos últimos 10 anos, no 9.º ano de escolaridade (nível 2 do QEQ) e analisa-se de que forma se afastam ou aproximam do conceito de literacia do PISA e respetiva avaliação. Concretamente: 2.1. Análise de modalidades de avaliação dos últimos 10 anos - interna (a nível de escola), externa (exames nacionais) e internacional (PISA). Palavras-chave utilizadas, estrutura, tipos de texto e de questão, critérios de classificação, preocupações com avaliação de literacia ou de conteúdos curriculares em particular. Que competências têm sido avaliadas no currículo nacional e no programa explícito na disciplina de Língua Portuguesa (1991-2011)? 2.2. Analisa-se e reflete-se sobre os resultados do PISA (2000-2009) num quadro de desenvolvimento de competências em literacia local e global. Haverá um currículo internacional oculto subjacente ao PISA?

3. Apresentam-se os resultados de um inquérito por questionário aplicado a professores de Língua Portuguesa do 3.º ciclo do Ensino Básico acerca das representações do conceito de literacia em leitura e dos critérios de preparação de atividades e fichas de avaliação das competências dos alunos. Concretamente: 3.1. Pretende-se conhecer as representações destes docentes sobre o conceito de literacia em leitura e os critérios que seguem na elaboração de atividades / fichas de avaliação no sentido de desenvolver nos alunos competências em literacia em leitura. 3.2. No momento presente, que representa-

ções têm os professores de língua portuguesa do conceito de literacia e das competências requeridas pelo PISA? Preparam as suas atividades com os alunos, em que sentido?

Na globalidade, utiliza-se o método histórico-comparativo que permite identificar semelhanças e diferenças em documentos, processos, instituições “podemos descobrir regularidades, perceber deslocamentos e transformações, construir modelos e tipologias, identificando continuidades e descontinuidades, semelhanças e diferenças.” (Schneider e Schmitt, 1998: 1).

A recolha de dados no terceiro ponto foi feita através de inquérito por questionário, dirigido a professores de Língua Portuguesa do 3.º ciclo do Ensino Básico. Este foi considerado o instrumento mais adequado à obtenção da informação pretendida, pois “consiste em colocar a um conjunto de inquiridos [...] uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional [...] às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções [...] ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou problema.” (Quivy, 2008: 188).

Este trabalho constitui a continuação do estudo [\*Avaliação em Português no 9.º ano e o desafio da literacia \(2000-2009\)\*](#) (Marques, 2010).

## **1. Competências e metas de aprendizagem em Língua Portuguesa (1991-2010) / Português (2011-)**

O [Decreto-Lei n.º 6/2001](#), de 18 de janeiro, estabelecia os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, do desenvolvimento do currículo nacional, entendido como o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico. Na disciplina de Língua Portuguesa era preciso garantir que cada aluno, em cada ciclo de escolaridade, desenvolvesse competências específicas no domínio do modo oral, do modo escrito e do funcionamento da língua, pois a Língua Portuguesa desempenhava um papel fundamental no desenvolvimento das competências gerais de transversalidade disciplinar e aí o papel dos programas de Língua Portuguesa era fundamental. Na sequência do CNEB vertido no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, e do Programa de Português do Ensino Básico (2011-), as Metas de Aprendizagem têm como suporte o percurso seguido nas últimas duas décadas por diferentes sistemas educativos que, com o objetivo de melhorar desempenhos escolares, têm procurado definir os conhecimentos que todos os alunos devem atingir na língua de escolarização.

O QEQ veio definir competência como a capacidade comprovada de utilizar o conhecimento, as aptidões e as capacidades pessoais, sociais e/ou metodológicas, em situações profissionais ou em contextos de estudo e para efeitos de desenvolvimento profissional e/ou pessoal, com referência centrada na responsabilidade e autonomia.

Pretende-se, por um lado, analisar a evolução de objetivos em Língua Portuguesa (1991-2010) para descritores de desempenho em Português (2011-) no 9.º ano, e o contributo no desenvolvimento das competências específicas num contexto de articulação com o QEQ; por outro, analisar a evolução de metas de aprendizagem da Língua Portuguesa / Português (2011-) do 6.º ano para o 9.º ano, anos terminais de ciclo.

### **1.1. Competências nos programas de Língua Portuguesa (1991-2010) e Português (2011-)**

Pretende-se definir «competência» em contexto de educação / língua (QEQ) e analisar a passagem de objetivos em Língua Portuguesa (1991-2010) a descritores de desempenho em Português (2011-) no 9.º ano.

\*

A referência a quadros de qualificações e à utilização de descritores aparece tratada em variados seminários que tiveram lugar durante o processo de Bolonha. Em junho de 2003, em Praga, quando se discutia a aprendizagem ao longo da vida no quadro do ensino superior, voltaram-se a referir qualificações com descritores de qualidade, de nível. Segundo Lourtie (2004)<sup>3</sup> os quadros de qualificações deveriam basear-se na carga de trabalho, no nível, na qualidade, nos objetivos de aprendizagem e no perfil para o mercado de trabalho, mas também para a cidadania ativa e para o desenvolvimento pessoal.

O desenvolvimento do QEQ teve início em 2004 como resposta aos pedidos dos Estados-Membros, dos parceiros sociais e de outros intervenientes relativamente a uma referência comum que permitisse aumentar a transparência das qualificações. Após elaboração do documento de trabalho por uma comissão, este foi publicado para consulta em toda a Europa durante a segunda metade de 2005. O texto revisto foi adotado pela comissão em 6 de setembro de 2006. Durante 2007 a proposta foi negociada. A Recomendação entrou formalmente em vigor em abril de 2008. O QEQ consiste num quadro europeu de referência comum que permite fazer corresponder os sistemas de qualificações de vários países, funcionando como um dispositivo de conversão para tornar as qualificações mais claras e compreensíveis entre diferentes países e sistemas da Europa. Tem dois objetivos principais: promover a mobilidade dos cidadãos entre países e facilitar a sua aprendizagem ao longo da vida. O QEQ relaciona os quadros e sistemas de qualificações nacionais dos vários países em torno de uma referência europeia comum: os seus oito níveis de referência. Os níveis abrangem a escala completa de qualificações, desde os níveis básicos (Nível 1, por exemplo, certificado de conclusão de 2.º ciclo do ensino básico) até aos avançados (Nível 8, por exemplo, doutoramentos). Os oito níveis de referência são descritos em termos de resultados de aprendizagem. Um resultado de aprendizagem é definido como um enunciado do que um aprendente conhece, compreende, é capaz de fazer aquando da conclusão de um processo de aprendizagem. Desta forma, o QEQ centra-se nos resultados da aprendizagem em vez de dados sobre o processo, como por exemplo a duração do estudo. Os resultados da aprendizagem são especificados em três categorias – conhecimentos, aptidões e competência. Isto significa que as qualificações, em diferentes combinações, englobam um vasto âmbito de resultados da aprendizagem, incluindo conhecimento teórico, aptidões práticas e técnicas e competências

---

<sup>3</sup> In MIGUÉNS (2004).

sociais, nos quais a capacidade de trabalhar com os outros é crucial.

No presente trabalho importa destacar o conjunto de indicadores que especificam os resultados de aprendizagem correspondente ao nível 2: conhecimentos (no âmbito do QEQ, descrevem -se os conhecimentos como teóricos e/ou factuais), aptidões (no âmbito do QEQ, descrevem -se as aptidões como cognitivas - incluindo a utilização de pensamento lógico, intuitivo e criativo) e práticas (implicando destreza manual e o recurso a métodos, materiais, ferramentas e instrumentos), atitude / competência (no âmbito do QEQ descreve -se a competência em termos de responsabilidade e autonomia). Assim neste nível os jovens terão de revelar determinada destreza – aptidão – para a aplicação da informação adequada à realização de tarefas e à resolução de problemas do quotidiano com recurso a regras e instrumentos simples. Essa aplicação far-se-á com recurso ao desenvolvimento da responsabilidade e autonomia dos jovens, sob supervisão ([Portaria n.º 782/2009](#) de 23 de julho). Segundo Fontcuberta (2003) “hoy sabemos que el conocimiento se construye individualmente, que el aprendizaje es una actividad intencional, y que, por tanto, depende de la voluntad y de la predisposición para participar del proceso de enseñanza–aprendizaje”. O processo de ensino deve conduzir à autonomia de aprendizagem que se pode definir como a capacidade que cada um possui para escolher e para utilizar por si mesmo os recursos postos à sua disposição, com o fim de definir o seu projeto, de se apropriar do saber e do saber-fazer. No que diz respeito a competências em língua, no âmbito do QEQ, apesar de este não explicitar o conteúdo específico dos resultados de aprendizagem, poderemos constatar que não basta ter conhecimentos teóricos, é necessária a sua aplicação na vida prática, ler o quotidiano e os seus sinais com relativa autonomia, revelar competências de literacia em leitura. Em Portugal, o Sistema Nacional de Qualificações é regido pela Portaria n.º 782/2009 de 23 de julho, “reflete uma mudança importante na forma de conceptualização e descrição das qualificações, ao permitir compará-las de acordo com as competências a que correspondem e não com os métodos ou vias de ensino e formação pelos quais foram adquiridas. Porque se valoriza por igual as competências obtidas por vias formais, não formais e informais, é necessário estabelecer um quadro que compare essas competências, independentemente do modo como foram adquiridas.”

Falando de globalização, participar ativamente na sociedade, ser interventivo e empreendedor, pressupõe revelar competências em literacia local e global. Segundo Barroso (1999), a escola é chamada hoje a educar para uma cidadania que já não se confina aos espaços nacionais, simultaneamente a esta globalização existe um movimento contrário, no interior de cada estado, de valorização do “local” com fortes implicações na política e



com formas emergentes de territorialização de políticas educativas, dando mais autonomia às escolas. Em Portugal, desde a aprovação da LBSE em 1986, configurou-se uma pequena descentralização e um relativo aumento da autonomia das escolas, como por exemplo a transferência de competências para as autarquias. No sentido de reforçar a autonomia das escolas, o Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, Autonomia, Administração e Gestão das Escolas refere que “É indispensável promover a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais”. Segundo Nicholas Ostler, citado por Teles (2009), “O espaço lusófono permite a Portugal projetar-se de maneira eficaz no sistema, valorizando-se mutuamente, seja o sistema, seja o país, e potencializando as suas aspirações nacionais, regionais e globais. Portugal pretende utilizar a sua proximidade linguística, cultural e histórica com os países de língua portuguesa como elemento de diferenciação na cena internacional e como elemento de resistência ao processo de homogeneização decorrente da globalização e da participação dos diversos países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) em esquemas de integração regional.” Segundo Perrenoud (2000) competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. Três exemplos: saber orientar-se numa cidade desconhecida mobiliza as capacidades de ler um mapa, localizar-se, pedir informações ou conselhos; saber curar uma criança doente mobiliza as capacidades de observar sinais fisiológicos, medir a temperatura, administrar um medicamento; saber votar de acordo com os seus interesses mobiliza as capacidades de saber se informar. Os seres humanos não vivem todos as mesmas situações. Eles desenvolvem capacidades adaptadas ao seu mundo. Algumas competências desenvolvem-se em grande parte na escola. Outras não. As competências pressupõem conhecimento, uma competência é o “saber em ação”, saber aplicar o conhecimento adquirido no mundo real, saber processar a informação e transformá-la em conhecimento utilizável na vida prática, consolidar uma inteligência prática. Nenhuma competência se evidencia sem conhecimento. Segundo Perrenoud (2001), a abordagem por competências contesta a ideia de que a escola se deve centrar unicamente nos saberes, não se preocupando com a utilização, mobilização e transferência desses saberes, mas a competência implica algum grau de autonomia relativamente ao uso do saber. Para Oliveira (2002) esta abordagem propõe uma metodologia de trabalho fundamentada na construção do conhecimento pelo indivíduo, que permita o desenvolvimento de competências que conduzam a uma aprendizagem permanente. Os conhecimentos continuam no centro do ato educativo, mas o professor passa a ser o responsável pela organização do processo de aprendizagem, enquanto o aluno substitui

a memorização e o armazenamento do saber, pela capacidade de procurar a informação e de selecionar os conteúdos necessários para a formação requerida. Perrenoud ainda refere que (2001: 7) "o desenvolvimento de competências, embora associado à utilização de conhecimentos, não deve ser confundido com o utilitarismo estreito, nem com a realização de tarefas muito práticas, desprovida de compreensão e conhecimento fundamentado." Esta perspectiva da escola como espaço para o desenvolvimento de competências é frequentemente alvo de críticas, afirmando que os saberes já não têm lugar num currículo. Para este autor (2001: 12), esta crítica não faz sentido, porque "não existe competência sem saberes, são ingredientes indispensáveis da competência". Outra crítica frequente, para Perrenoud (2001: 14) "consiste em associar as competências a ações muito práticas: preencher a sua declaração de impostos, gerir as suas poupanças, organizar a sua cozinha ou plantar uma árvore no seu jardim." Para os cidadãos serem capazes de usufruir plenamente das vantagens da Sociedade do Conhecimento, é necessário que estejam dotados de competências que lhes permitam processar a informação que é posta à sua disposição, um ensino da Língua Materna orientado para o desenvolvimento de competências em leitura funcional, associadas à recolha e tratamento de informação numa perspectiva multidisciplinar.

Neste caso concreto, refletimos sobre o currículo do 3.º ciclo do ensino básico. Segundo o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, entende-se por competência, "*o saber em ação ou em uso*, uma noção que se aproxima do conceito de *literacia*. *A cultura geral* que todos devem desenvolver como consequência da sua passagem pela educação básica". Este documento assume como objetivo a garantia de uma educação de base para todos, entendendo-a como início de um processo de educação e formação ao longo da vida. Neste contexto, pretende também o desenvolvimento da educação para a cidadania. Refere a necessidade de ultrapassar uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula, em todas as escolas. A este propósito refira-se "O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forma nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade." (Silva, 2003: 150), citado por Mesquita (2009). A Língua Portuguesa é uma língua cada vez mais internacional, aberta a diferentes culturas de vários continentes. A afirmação da Língua Portuguesa tornou-se marcante a partir do século XV, com o início dos Descobrimentos "se 1415 simboliza o início da expansão portuguesa [conquista de Ceuta], essa data significa

igualmente ter começado a exportação de falantes de Português para territórios ultramarinos. É uma exportação que vai ter consequências linguísticas diversas, conforme o número de falantes partidos para um mesmo destino e conforme as relações que eles irão estabelecer com as populações autóctones” (Castro, 1991: 249). Segundo Teles (2009) os séculos XV e XVI lançaram, assim, as bases da expansão transeuropeia da língua e da cultura portuguesa, transformando o Português na sexta língua mais falada do mundo, com uma comunidade de 230 milhões de falantes. “Ainda que a expansão ultramarina portuguesa seja a causa principal da importância que o Português tem atualmente no mundo, em termos de número de falantes, o que originou a génese do conceito de Lusofonia e a levar, durante a década de noventa do século XX, à criação da CPLP, Nicholas Ostler considera que a ascensão do Português ao estatuto que detém atualmente [...] se deve sobretudo ao desenvolvimento económico e consequente crescimento populacional do Brasil, nos últimos três séculos, mais do que à promoção do Português como língua da administração colonial e como língua franca na Ásia, aspectos que atingiram o seu auge há quatrocentos anos.” Na opinião de Teles (2009), a Língua Portuguesa tem um papel de relevo entre as línguas mais faladas no mundo e é uma língua estratégica no espaço da União Europeia (EU). Mas este relevo advém mais do universo de falantes do Brasil - através do Português do Brasil - do que do universo de falantes do Português europeu. Por esse motivo, considera-se que Portugal deverá adotar estratégias de aproximação ao Brasil, no sentido da afirmação da Língua Portuguesa no mundo, com a mesma máxima que hoje define a política cultural europeia e que se adapta também ao espírito da CPLP - “a unidade na diversidade”. Unidade da Língua Portuguesa numa diversidade de variantes linguísticas e de culturas que se exprimem neste idioma, como prova o [Acordo Ortográfico](#) assinado em Lisboa em 1990, aprovado pela Resolução da Assembleia da República n.º 26/91 e ratificado pelo Decreto do Presidente da República n.º 43/91, ambos de 23 de agosto e como pode ler-se na Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/2011, de 25 de janeiro de 2011, que determina a aplicação do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa no sistema educativo no ano lectivo 2011/2012 “A proteção, a valorização e o ensino da língua portuguesa, bem como a sua defesa e promoção da difusão internacional são tarefas fundamentais do Estado, consagradas na Constituição [...] nomeadamente através do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa e da promoção da sua aplicação”. Segundo a mesma Resolução do Conselho de Ministros, o acordo ortográfico incide apenas sobre a ortografia, mantendo-se a pronúncia e o uso das palavras inalteráveis, o acordo visa “reforçar o papel da língua portuguesa como língua de comunicação universal e garantir uma maior harmonização ortográfica entre os oito países que

fazem parte da CPLP.

O QEQ centra-se nos resultados de aprendizagem e não na duração do estudo. Neste âmbito descreve-se a competência em termos de responsabilidade e autonomia. O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, assume o conceito de competência e define o perfil do aluno à saída do Ensino Básico, o currículo nacional não é mais um conjunto de normas a cumprir uniformemente em todas as salas de aula, mas deve ter uma gestão flexível adaptada aos perfis de alunos. Neste contexto são definidas as competências específicas em Língua Portuguesa que devem articular-se com as gerais definidas no currículo. Num contexto em que a Língua Portuguesa é cada vez mais internacional, tal como prova a aprovação do acordo ortográfico "unidade na diversidade", o programa de 1991-2010 com uma definição por objectivos a atingir pelos alunos, começa a necessitar de transformações. A resposta surge com o novo programa de Português que entrará em vigor no ano letivo 2011/2012, com a definição (em vez de objetivos) de descritores de desempenho, que indicam aquilo que o aluno deve ser capaz de fazer como resultado de uma aprendizagem conduzida em função do estágio de desenvolvimento linguístico; o que vem na linha da definição que o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro (CNEB) faz de competência "o *saber em ação ou em uso*, uma noção que se aproxima do conceito de *literacia*". A este propósito, Perrenoud (2000) refere que o objetivo da escola não deve ser passar conteúdos, mas preparar todos para uma vida em sociedade moderna. A escola preocupa-se mais com ingredientes de certas competências, e bem menos em colocá-las em sinergia nas situações complexas. Na escola não se trabalha suficientemente a transferência e a mobilização, não se dá tanta importância a essa prática. O treino, então, é insuficiente. Os alunos acumulam saberes, passam nos exames, mas não conseguem mobilizar o que aprenderam em situações reais, no trabalho e fora dele (família, cidade, lazer etc.). Seguidamente detemo-nos nesta definição de objetivos, descritores de desempenho e competências nos programas de Língua Portuguesa (1991-2010) e Português (2011...).

O programa de 1991, Organização Curricular e Programas de Língua Portuguesa para o Ensino Básico, vol. I e o Programa de Língua Portuguesa: Plano de organização do ensino-aprendizagem para o 3.º ciclo, vol. II (DGEB, 1991) está de acordo com o Plano Curricular do Ensino Básico estabelecido no [Decreto-Lei n.º 286/89](#), de 29 de agosto, tomando em consideração o conjunto das propostas apresentadas pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo. Segundo este Decreto-Lei, "valoriza-se o ensino da Língua portuguesa como matriz de identidade e como suporte de aquisições múltiplas". Estas últimas podem associar-se às competências gerais enunciadas no futuro CNEB de 2001. O pro-

grama de Língua Portuguesa de 1991 está organizado por finalidades e objetivos. Os conteúdos, segundo orientações expressas no próprio programa, devem ser entendidos numa perspectiva funcional, distribuem-se por três domínios: Ouvir/Falar; Ler e Escrever; Funcionamento da Língua. Cada um destes domínios apresenta os seus objetivos, aquilo que se pretende que o aluno saiba. No domínio Ouvir/Falar: exprimir-se oralmente de forma desbloqueada e autónoma, em situações de comunicação diversificadas; comunicar oralmente tendo em conta a oportunidade, o tempo e a situação; compreender enunciados orais em todas as suas implicações (linguísticas e paralinguísticas); apreender criticamente o significado e intencionalidade de mensagens em discursos variados; desenvolver o gosto pela preservação e recriação do património literário oral; alargar a competência comunicativa pela confrontação de variações regionais ou sociais com formas padronizadas da língua. No domínio Ler: aprofundar o gosto pessoal pela leitura; contactar com textos de géneros e temas variados, da literatura nacional e universal; desenvolver a competência da leitura (interagir com o universo textual a partir da sua experiência / conhecimento e competência linguística, apropriar-se de estratégias para a construção de sentidos; exprimir as reações subjetivas de leitor nos atos de recitar, recriar; interpretar linguagens de natureza icónica/simbólica; desenvolver métodos e técnicas de trabalho que contribuam para a construção das aprendizagens, com recurso eventual a novas tecnologias. No domínio Escrever: experimentar percursos pedagógicos que proporcionem o prazer da escrita; aprofundar a prática da escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura; promover a divulgação dos escritos como meio de os enriquecer e de dar sentido à sua produção; produzir textos que revelem a tomada de consciência de diferentes modelos de escrita; aperfeiçoar a competência da escrita pela utilização de técnicas de auto e heterocorreção; alargar a competência comunicativa pela confrontação de variações linguísticas regionais ou sociais com formas padronizadas da língua. No âmbito do Funcionamento da Língua: descobrir aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da língua, a partir de situações de uso; apropriar-se, pela reflexão e pelo treino, de conhecimentos gramaticais que facilitem a compreensão do funcionamento e discursos e o aperfeiçoamento da expressão pessoal. No ano letivo de 1996-1997, do projeto de reflexão participada sobre os currículos do ensino básico, nasceu o Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico, publicado pelo Ministério da Educação (ME) em 1998. Este sintetizou os aspectos a considerar na reorganização curricular do ensino básico. "As competências específicas para a disciplina de Língua Portuguesa referidas pelo ME (2001) e por Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997), promovem o desenvolvimento de cinco competências, designadas como nucleares por estas últimas autoras, no

ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa durante a educação básica – Compreensão do oral, Expressão oral, Leitura, Expressão escrita e Conhecimento Explícito da Língua. Estas são as competências essenciais que constam do CNEB (ME, 2001) e a meta do programa de Língua Portuguesa é desenvolvê-las. Compreensão do oral envolve a recepção e decifração da mensagem acedendo a conhecimento organizado na memória, que permite selecionar o essencial; expressão oral implica a mobilização de saberes linguísticos e sociais, uma atitude cooperativa na interação e o conhecimento dos papéis desempenhados em cada situação; leitura pressupõe a capacidade de descodificar cadeias grafemáticas e delas extrair informação, construindo conhecimento; expressão escrita inclui processos cognitivos e linguísticos complexos, envolvidos no planeamento, formatação, revisão, correção e reformulação do texto; conhecimento explícito permite aos falantes o controlo das regras que usam e a seleção das estratégias mais adequadas à compreensão e expressão em cada situação de comunicação. No CNEB (2001), também existe a definição de objetivos, entendidos como indispensáveis no desenvolvimento das competências específicas da Língua Portuguesa ao longo da escolaridade básica. Relativamente às competências do modo oral (compreensão do oral e expressão oral): alargar a compreensão e expressão oral a discursos em diferentes variedades do Português, incluindo o padrão, progressivamente, a compreensão em géneros formais e públicos essenciais na vida ativa e no prosseguimento de estudos. No que diz respeito às competências do modo escrito (leitura e expressão escrita): criar autonomia e hábitos de leitura com vista à fluência e eficácia na seleção de estratégias adequadas à finalidade em vista; apropriar-se das técnicas fundamentais de escrita com vista à sua utilização multifuncional com correção e naturalidade. Em relação ao conhecimento explícito da língua: desenvolver a consciência linguística; desenvolver um conhecimento reflexivo, objetivo e sistematizado da estrutura e uso do Português padrão. “Quando nos reportamos ao domínio das competências que o ensino do Português há de ter em vista, estamos a pensar não apenas em competências específicas como as que estão enunciadas no CNEB, mas também (e de certa forma antes delas) em competências gerais ali formuladas (DGIDC, 2009: 13). Ainda segundo o mesmo documento, entende-se por competências” [...] o conjunto dos conhecimentos e das capacidades que permitem a realização de ações, bem como a compreensão dos comportamentos de outrem [...] As competências linguístico-comunicativas são aquelas que permitem a um indivíduo agir, utilizando instrumentos linguísticos, para efeitos de relacionamento com os outros e com o mundo. As atividades linguísticas abrangem a competência comunicativa em língua oral ou escrita, em práticas de recepção ou de produção.” O programa de Português (2011...) reafirma o

princípio da progressão inerente a cada ciclo e enumera para cada uma das competências específicas uma série de “Resultados esperados” que projetam um conjunto de expectativas pedagógicas formadas em termos prospectivos regidas e estruturadas em função das competências específicas que se encontram no CNEB. Compreensão/Expressão oral, palavras-chave: saber escutar, interpretar, compreender, tomar a palavra, interagir, produzir. Leitura, palavras-chave: ler, posicionar-se criticamente, apreciar, estabelecer relações. Escrita, palavras-chave: escrever, produzir, recorrer autonomamente. Conhecimento explícito da língua, palavras-chave: refletir, explicitar, mobilizar, analisar, respeitar. O novo programa (DGIDC, 2009: 17) designa por desempenho “aquilo que se espera que o aluno faça, após uma experiência de aprendizagem” e o descritor de desempenho “apresenta-se como um enunciado sintético, preciso e objetivo, indicando o que se espera que o aluno seja capaz de fazer. Cada descritor cruza conteúdos programáticos com operações de diversa natureza (da ordem do saber-fazer, do saber-ser, do saber-estar, do saber-aprender e do saber declarativo), estes saberes são peças-chave das competências gerais a desenvolver no final de ciclo. Os descritores de desempenho estão organizados de acordo com o conjunto de competências específicas estabelecidas no CNEB e estão estabelecidos para cada um dos “Resultados esperados”. Compreensão/Expressão oral: dispor-se física e psicologicamente a escutar; utilizar procedimentos para clarificar, registar, tratar informação (identificar ideias-chave, solicitar informação, elaborar, esquematizar); interpretar; reproduzir; distinguir o essencial do acessório; apreciar; manifestar; caracterizar; planificar; organizar; diversificar; utilizar; produzir; explorar, implicar-se; seguir diálogos; assumir papéis, respeitar; debater. Leitura: definir uma intenção; utilizar, de modo autónomo, a leitura; interpretar; identificar; comparar ideias e valores; caracterizar; expressar, de forma sustentada e fundamentada; discutir diferentes interpretações; distinguir diferenças/ semelhanças; reconhecer e refletir; ler por iniciativa e gosto pessoal; analisar os paratextos para contextualização; valorizar uma obra. Escrita: produzir enunciados; recorrer à escrita para registar informação oral; utilizar a escrita para estruturar o pensamento; utilizar com autonomia estratégias de preparação/planificação de textos; selecionar tipos e formatos de textos; redigir textos coerentes; desenvolver; ordenar; hierarquizar; diversificar vocabulário; utilizar, com autonomia, estratégias de revisão; assegurar a legibilidade dos textos; utilizar potencialidades das tecnologias de informação e comunicação; explorar (diferentes vozes e registos, criação de novas configurações, efeitos estéticos, formas de interessar os leitores); reinvestir em textos pessoais; escrever por iniciativa e gosto pessoal, de forma autónoma e fluente. Conhecimento Explícito da Língua: reconhecer a língua como sistema dinâmico; identifi-

car; distinguir, caracterizar; reconhecer; consultar; sistematizar; explicitar; aplicar. Em suma “é imperioso destacar o papel desempenhado pelo novo Programa de Português para o Ensino Básico (2009) que, redigido sob a égide destas novas perspetivas e abordagens, atribui uma importância decisiva ao desenvolvimento explícito de estratégias de compreensão da leitura” (Custódio, 2011: 137).

O programa de Língua Portuguesa de 1991 organiza-se, dentro dos seus três domínios, em objetivos, conteúdos e processos de operacionalização. O programa de Português, que entrará em vigor em 2011, está organizado de acordo com as competências essenciais a desenvolver em “Resultados esperados” (quadro inicial), descritores de desempenho e conteúdos. Analisando o quadro “Resultados esperados”, poderemos dizer que se trata dos objetivos a atingir pelo aluno no final do ciclo, apesar da palavra “objetivos” não estar mencionada. No programa de 1991 a referência a “autonomia” é pontual, no de 2011 as palavras “autonomia” e “autonomamente” aparecem repetidamente. Em 1991, existia alusão a “recurso eventual a novas tecnologias”, no de 2011 refere-se “a utilização das potencialidades das tecnologias de informação e comunicação”. A nível oral, em 1991, da expressão e comunicação desbloqueada passa-se em 2011 para a tomada de palavra e interação, que pressupõem mais autonomia; a nível de “desenvolvimento da competência de leitura” do aprofundamento do gosto pessoal, do contacto com textos variados em 1991, passa-se em 2011 para o “ler por prazer”, posicionar-se criticamente, comparar, distinguir diferenças/semelhanças, refletir. Segundo o *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico* (DGIDC, 2010a) “no âmbito da leitura, os novos programas apontam para um trabalho situado no contacto com a diversidade dos textos e dos suportes da escrita, incluindo os facultados pelas novas tecnologias [...] não atenuam a centralidade que os textos literários assumem na aula de Português, nas práticas de leitura, sublinhando-se que estes devem ser valorizados na sua condição de *testemunhos de um legado estético*”; a nível de escrita, em 1991, fala-se em experimentar, em 2011 fala-se em planificar, esquematizar, reinvestir em textos pessoais; a nível de funcionamento da língua, em 1991, fala-se em descobrir e apropriar-se, em 2011 (e a partir de 2001) fala-se em conhecimento explícito da língua, em distinguir, sistematizar, explicitar.

\*

O programa de 1991 apontava para o desenvolvimento de objetivos, embora ocasionalmente refira competências. Nos processos de operacionalização ainda não está objetivamente mencionado o desenvolvimento de competências, mas também refere que os



processos de operacionalização devem ser selecionados segundo os objetivos propostos nos programas e as condições específicas das turmas e da escola.

Esta necessidade de objetivar, clarificar a noção de competência e seu desenvolvimento está explícita no CNEB (2001), que só refere competências e não objetivos, onde é reiterado o papel fundamental da Língua Portuguesa no desenvolvimento de competências gerais, reafirmando-se a sua transversalidade. Tanto a definição por objetivos (1991-2010) como por descritores de desempenho (2011) visa o desenvolvimento de competências.

No novo programa de Português, as orientações curriculares são organizadas por competências e não por objetivos, de acordo com os documentos emitidos nos últimos anos, sendo vectores essenciais para o novo programa, a leitura de diferentes tipos de textos em suportes variados para obter informação e organizar o conhecimento de forma autónoma, articulando com a descrição de competência no QEQ, em termos de responsabilidade e autonomia. Com base no exposto, compreende-se que em 2011 fossem estabelecidas metas de aprendizagem para o Português, distribuídas por cada uma das competências específicas.

## **1.2. Metas na Aprendizagem da Língua Portuguesa (2010/2011)**

Pretende-se analisar a evolução de metas de aprendizagem da Língua Portuguesa / Português (2011-) do 6.º ano para o 9.º ano, anos de final de ciclo.

\*

O CNEB (2001) estabeleceu para a disciplina de Língua Portuguesa, no ensino básico (1991-2010), competências específicas: a compreensão do oral, a expressão oral, a leitura, a expressão escrita e o conhecimento explícito da língua. No Programa de Português (2011-) do Ensino Básico, para cada competência são enumerados descritores de desempenho que se centram em cada uma das competências visadas. Na Introdução do documento [Metas na Aprendizagem da Língua Portuguesa](#) (DGIDC, 2010b), pode ler-se “Ao elaborar as Metas na Aprendizagem da Língua Portuguesa, pretendeu-se criar uma estrutura organizativa que contemplasse simultaneamente a confluência de diversas competências e a operacionalização das aprendizagens em causa, dando assim uma maior especificidade e clareza aos referenciais de aprendizagem esperados.” (DGIDC, 2010b: 1).

Domínios de referência	6.º ano	9.º ano
Compreender discursos orais e cooperar em situações de interação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tomar notas de pontos principais, por exemplo, de um debate.</li> <li>- Questionar e comentar debates.</li> <li>- Planear tarefas e discutir papéis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso dessas mesmas notas na preparação dos seus próprios textos.</li> <li>- Elaborar relatos que resumam as ideias de um debate, sendo capaz de mostrar como contribuem para clarificar o assunto.</li> <li>- Usar a discussão em grupo para lógica e metodicamente fazer deduções, testar e avaliar ideias</li> </ul>
Expressar oralmente ideias e conhecimentos	- Expressar-se em Português de forma confiante e segura em contexto escolar.	- Expressar-se em Português de forma fluente também em situações formais.
Compreender e interpretar textos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resumir parágrafos do texto e extrair conclusões da informação contida no texto.</li> <li>- Usar a configuração gráfica da página para diferenciar a informação.</li> <li>- Usar informação gráfica para obter informação específica do texto.</li> <li>- Detetar no texto opiniões convergentes ou divergentes sobre o mesmo assunto.</li> <li>- Identificar esquemas de construção de textos expositivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar um resumo com todas as ideias fundamentais do texto e apenas essas.</li> <li>- Usar a configuração gráfica da página para hierarquizar informação.</li> <li>- Relacionar informação gráfica com informação disponibilizada no corpo principal do texto.</li> <li>- Distinguir factos de opiniões perante informação textual convergente ou divergente.</li> <li>- Identificar esquemas de construção de textos argumentativos.</li> </ul>
Tornar-se leitor	- Ler de forma autónoma e eficaz.	- Ler de forma autónoma, fluente e regular.
Elaborar e divulgar textos	- Elaborar o plano do texto tendo em conta a especificidade do género.	- Justificar os elementos e as relações inscritos no plano, com base no género, objetivos e destinatário do texto.
Reconhecer e produzir diferentes géneros e tipos de textos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Integrar no texto informação pormenorizada acerca das personagens/ intervenientes.</li> <li>- Introdução de sequências expositivas na narrativa ou relato.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Redigir narrativas desenvolvendo a informação relativa aos diversos elementos estruturais.</li> <li>- Introdução de sequências argumentativas na narrativa.</li> </ul>
Conhecer as propriedades das palavras e alargar o capital lexical	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Usar o hífen em mesoclíticos e compostos.</li> <li>- Identificar e usar expressões fixas recorrentes, expressões idiomáticas e provérbios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicar corretamente as regras do uso do hífen em compostos.</li> <li>- Reconhecer os efeitos de sentido associados ao uso de expressões idiomáticas e de provérbios.</li> </ul>
Estruturar e analisar unidades sintáticas	- Identificar e distinguir os tipos de frases e mobilizar esse conhecimento em situações de uso da língua.	- Usar testes para identificar as funções sintáticas dos constituintes.

Evolução de metas de aprendizagem da Língua Portuguesa / Português (2011-) do 6.º para o 9.º ano

Pretende-se analisar a evolução das metas na aprendizagem da Língua Portuguesa (2010) do 6.º e do 9.º ano, anos terminais de ciclo. Assim no final do 6.º ano de escolaridade (metas a atingir no final do ciclo) são definidas 101 metas, distribuídas pelas cinco competências específicas (compreensão do oral, expressão oral, leitura, escrita, conhecimento explícito), organizadas em domínios de referência. Na perspectiva do que o aluno deve aprender, as metas de cada domínio de referência estão organizadas em subdomínios, organizadores de aprendizagem, que permitem uma leitura sectorial de todos os referenciais de aprendizagem por organizador ou uma leitura mais abrangente por domínio de referência. No final do 9.º ano de escolaridade (metas a atingir no final do ciclo) são definidas 103 metas, distribuídas e organizadas da mesma forma. Por uma questão prática, analisam-se as metas e sua evolução, nos referidos anos terminais por domínios.

Em relação ao domínio *Compreender discursos orais e cooperar em situações de interação* (competências compreensão e expressão oral) passa-se do 6.º ano para o 9.º ano do tomar notas de pontos principais, por exemplo, de um debate, para o uso dessas mesmas notas na preparação dos seus próprios textos. Do ser capaz de questionar e comentar debates no 6.º ano, passa-se, no 9.º ano, para a elaboração de relatos que resumam essas ideias, não só integrando informação visual, mas também sendo capaz de mostrar como ela contribui para clarificar o assunto. Da contribuição na discussão a pares ou em pequeno grupo no 6.º ano, por exemplo, no planeamento de tarefas ou discussão de papéis, pretende-se que a nível do 9.º ano o aluno use a discussão em grupo para lógica e metodicamente fazer deduções, testar e avaliar ideias. A nível de 6.º ano, pretende-se que o aluno adapte o discurso em função das reações do interlocutor, a nível do 9.º ano espera-se que o aluno monitorize esse mesmo discurso. No que diz respeito ao domínio *Expressar oralmente ideias e conhecimentos*, como principal evolução, pede-se que o aluno, que a nível de 6.º ano terá de se exprimir em Português de forma confiante e segura em contexto escolar, passe a fazê-lo, a nível de 9.º ano, de forma fluente também em situações formais (não apenas em contexto escolar). Quanto ao domínio *Compreender e interpretar textos* (competências leitura e expressão escrita), no ano terminal do 2.º ciclo (6.º ano), pede-se que o aluno parafraseie, resuma parágrafos do texto e extraia conclusões da informação contida no texto. No final do 3.º ciclo (9.º ano), pede-se que o aluno apresente um resumo com todas as ideias fundamentais do texto e apenas essas. A nível do 6.º ano, o aluno deve usar a configuração gráfica da página (título, subtítulos, itálico, negrito, entre outros) para diferenciar a informação, enquanto no 9.º ano deve usar a configuração gráfica da página para hierarquizar informação. Ainda a nível do 6.º ano, o aluno deve usar informação gráfica (quadros, gráficos, esquemas) para obter informação específica do texto, enquanto no 9.º

ano deve relacionar informação gráfica com informação disponibilizada no corpo principal do texto. Também a nível de 6.º ano, o aluno deve detetar no texto opiniões convergentes ou divergentes sobre o mesmo assunto, enquanto a nível de 9.º ano, o aluno deve distinguir factos de opiniões perante informação textual convergente ou divergente. Ainda a nível de 6.º ano, pretende-se que o aluno identifique esquemas de construção de textos expositivos, enquanto no 9.º ano, se pretende que o aluno identifique esquemas de construção de textos argumentativos. Relativamente ao domínio *Tornar-se leitor*, passa-se, a nível de 6.º ano, da leitura de forma autónoma e eficaz para, a nível de 9.º ano, a leitura de forma fluente e “leitura diagonal” (DGIDC, 2010 b) para identificar com rapidez e eficácia o conteúdo essencial de um texto. De uma leitura autónoma no 6.º ano, passa-se para uma leitura autónoma e regular no 9.º ano. Da identificação, no 6.º ano, das emoções estéticas despertadas por textos, passa-se, no 9.º ano, para a sua explicitação. No domínio *Elaborar e divulgar textos*, a nível de 6.º ano, pede-se que o aluno elabore o plano do texto tendo em conta a especificidade do género; no 9.º ano, pede-se que o aluno justifique os elementos e as relações inscritos no plano, com base no género, objetivos e destinatário do texto. Em relação ao domínio *Reconhecer e produzir diferentes géneros e tipos de textos*, a nível do 6.º ano pretende-se que o aluno integre no texto informação pormenorizada acerca do que as personagens/ intervenientes fizeram, pensaram ou sentiram. No 9.º ano pretende-se que o aluno redija narrativas desenvolvendo a informação relativa aos diversos elementos estruturais (conto, narrativa de aventura, biografia, notícia...). Do uso consistente, a nível do 6.º ano, dos tempos e pessoas do discurso e da narrativa passa-se, a nível de 9.º ano, para a expressão consistente de relações espaço-temporais (anterioridade, posterioridade) relativamente à enunciação ou a um evento. Ainda a nível de 6.º ano, espera-se que o aluno introduza sequências expositivas na narrativa ou relato, enquanto no 9.º ano se espera que o aluno introduza sequências argumentativas na narrativa. Espera-se, também, que o aluno a nível de 6.º ano expanda uma descrição, enquanto a nível de 9.º ano se espera que o aluno reescreva uma descrição de acordo com novos parâmetros. No que se refere ao domínio *Conhecer as propriedades das palavras e alargar o capital lexical*, pretende-se que o aluno use o hífen em mesoclíticos e compostos (por exemplo, escrevê-lo-ão) mais frequentes; para o 9.º ano espera-se que o aluno aplique corretamente as regras do uso do hífen em compostos (por exemplo, decreto-lei). A nível do 6.º ano, espera-se que o aluno use recursos para tirar dúvidas (gramáticas e prontuários). No 9.º ano espera-se que o aluno use recursos em papel e on-line para tirar dúvidas. A nível de 6.º ano, pretende-se que o aluno identifique e use expressões fixas recorrentes, expressões idiomáticas e provérbios. A nível de 9.º ano, pretende-se que o aluno reconheça os efeitos de sentido associados ao uso de

expressões idiomáticas e de provérbios. Ainda a nível de 6.º ano o aluno deve usar recursos para aprender o significado de palavras novas, enquanto a nível de 9.º ano o aluno deve usar e explicitar estratégias de descoberta do significado de palavras desconhecidas. Em relação ao domínio *Estruturar e analisar unidades sintáticas* (competência conhecimento explícito), a nível de 6.º ano, pretende-se que o aluno identifique e distinga os tipos de frases e mobilize esse conhecimento em situações de uso da língua; a nível de 9.º ano, pretende-se que o aluno use testes para identificar as funções sintáticas dos constituintes. Ainda a nível de 6.º ano, pretende-se que o aluno identifique a variação sintática sensível ao modo (oral/escrito) e à situação (formal / informal); a nível do 9.º ano pretende-se que o aluno selecione as construções mais adequadas ao que pretende exprimir, mostrando sensibilidade às variáveis modo e situação.

\*

Do registo de informação e sua diferenciação, do questionar e comentar a nível de 6.º ano, evolui-se, no 9.º ano, para o uso e hierarquização dessa mesma informação em contexto, para a elaboração de relatos completos, com integração de informação visual oportuna. Se a nível do 6.º ano o aluno deve adaptar o seu discurso em função do interlocutor, exprimindo-se em Português de forma fluente, no 9.º ano já deve monitorizar esse mesmo discurso e exprimir-se fluentemente em situações também formais. O aluno do 6.º ano deve detetar num enunciado opiniões convergentes ou divergentes, identificar esquemas de construção de textos expositivos, mas o aluno do 9.º ano deve evoluir para distinguir factos de opiniões e identificar esquemas de construção de textos argumentativos. Pretende-se, essencialmente, que se passe de uma leitura autónoma que permite a identificação de elementos para uma leitura fluente que permita a explicitação desses mesmos elementos. No 6.º ano o aluno deve elaborar um plano tendo em conta a especificidade de um género textual, no 9.º ano o aluno deve justificar os elementos e relações inscritos nesse plano. Da introdução de sequências expositivas no discurso, deve evoluir para a introdução de sequências argumentativas. Da expansão de uma descrição, deve passar à reescrita de uma descrição de acordo com novos parâmetros. Pretende-se que o aluno de 6.º ano use recursos para fazer novas aprendizagens, enquanto no 9.º ano se pretende que o aluno use e explicita as estratégias para fazer novas aprendizagens. Basicamente, as metas evoluem do 6.º para o 9.º ano a nível de exigência do aperfeiçoamento da autonomia que os jovens devem revelar, o que vai ao encontro dos critérios de competências em língua no QEQ (EU, 2008), do desenvolvimento da autonomia e responsabilidade, e da Estratégia UE 2020 (EU, 2010), na promoção do desenvolvimento da literacia.

## **2. Avaliação da literacia em leitura: modalidades de avaliação nacionais e PISA**

A OCDE e a UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) têm-se preocupado em definir literacia em leitura e contribuir para o seu desenvolvimento e avaliação com sucessivos estudos. No caso da OCDE com os testes PISA, a UNESCO tem em vigor desde 2003 a década da literacia.

O [Despacho n.º 5437/2000](#), de 9 de março, estabelece e regulamenta as condições de “[...] generalização da realização de provas de aferição no final dos três ciclos que integram o ensino básico» e explicita que a avaliação aferida, a realizar no final dos três ciclos, se destina a medir o grau de cumprimento dos objetivos essenciais, definidos a nível nacional, para cada ciclo do ensino básico, com o propósito de contribuir para a tomada de decisões no sentido de melhorar a qualidade das aprendizagens e reforçar a confiança social no sistema educativo”. O [Decreto-Lei n.º 209/2002](#), de 17 de outubro, refere que a avaliação sumativa externa é da competência do ME e compreende a realização de exames nacionais no 9.º ano a Língua Portuguesa e Matemática, mas ao abrigo deste Decreto-Lei a introdução dos mesmos só se concretizou em 2005, com o [Despacho n.º 428/2005](#) (2.ª série), de 7 de janeiro. A avaliação no 9.º ano, neste momento, é interna (fichas de avaliação/ instrumentos diversos preparados pelos professores da disciplina) e externa (exames nacionais), mas esta segunda vertente só teve aplicação prática a partir de 2005, com a instituição dos exames nacionais no 9.º ano.

Os resultados PISA indicam uma conexão diminuta entre o que é avaliado na escola, na disciplina da Língua Portuguesa, e o que está em causa na avaliação no PISA. O teste PISA 2000 não era culturalmente enviesado no que se referia às questões nele incluídas. Parece poder concluir-se que o que é apreciado na avaliação que se faz nas nossas escolas tem pouco a ver com as competências implicadas neste estudo. No entanto, os resultados de 2009 revelam-se menos desfavoráveis a Portugal, sabemos que neste ano foram introduzidos testes eletrónicos no PISA e Portugal foi um dos países que aderiu a estes.

### **2.1. Modalidades de avaliação nacionais**

Neste ponto define-se literacia e contextos (conceito OCDE / PISA). Analisam-se as mo-

dalidades de avaliação destes últimos 10 anos (1999...), compara-se avaliação interna e externa segundo um currículo/programas nacionais explícitos com as competências requeridas/avaliadas pelo PISA.

\*

No estudo [PISA](#) (OECD, 2001: 21) pode-se ler a definição de literacia em leitura "the ability to understand, use and reflect on written texts in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential, and to participate effectively in society" (a literacia em leitura foi definida como a capacidade de cada indivíduo compreender, usar textos escritos e refletir sobre eles, de modo a atingir os seus objetivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar ativamente na sociedade). Ler, implica utilizar a leitura para atingir os seus objetivos na vida, pois o PISA incide sobre "ler para aprender" e não sobre "aprender a ler". Estarão os jovens preparados para os desafios do futuro? Estarão capacitados para analisar, refletir e comunicar as suas ideias? Terão capacidade para continuar a aprender ao longo da vida? O desenvolvimento da literacia é um processo de aprendizagem ao longo da vida, por isso os jovens deverão ter conhecimentos sólidos em áreas como leitura, matemática e ciências para que consigam continuar a aprender e a aplicar os seus conhecimentos na vida real, desenvolvendo a inteligência prática que a Estratégia UE 2020 refere (EU, 2010). Durante muito tempo associou-se alfabetização ao domínio da leitura. Nos dias que correm, esbateu-se essa associação, não faz sentido referir o domínio da língua sem a sua interação com o conceito de literacia local e global. A globalização da sociedade implica que a escola prepare para pensar universalmente e agir localmente, preservando a diversidade cultural, construindo valores, evitando assim que seres humanos se transformem em autómatos. Com projeção internacional a [UNESCO](#) (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) tem em vigor desde 2003 a década da literacia. Esta é apresentada como "literacy as freedom and literacy for all" (literacia como liberdade, literacia para todos) sendo entendida a literacia como liberdade, o seu objetivo é levá-la àqueles que a ela não têm acesso (UNESCO, 2009). A palavra "literacia" é hoje utilizada com um sentido diferente de alfabetização. Segundo Martins (2000), enquanto esta última se refere à condição de ser (ou não) iniciado na língua escrita, a literacia designa um conhecimento processual, em aberto. "A literacia é um conceito mais geral do que ler e escrever, incluindo [...] também as funções que a leitura e a escrita desempenham na formação e na acumulação de procedimentos" (Olson, 1999), citado por MARTINS (2000). A alfabetização dos dias de hoje vai muito além da aprendizagem da leitura e da escrita "para incluir um conjunto de capacidades de processamento da informação que os adultos usam na resolu-

ção de tarefas associadas com o trabalho, a vida pessoal e os contextos sociais” (Bena-vente, 1996: 6). Segundo Balula (2007) o analfabetismo literal deixou de ser uma preocupação central, depois de se ter verificado, em países desenvolvidos, a existência de um grande número de indivíduos que, apesar do alargamento progressivo da escolaridade, apresentam grandes dificuldades na utilização de material escrito. Perante estes factos, começou-se a falar de um novo tipo de analfabetismo, o “analfabetismo funcional”, que aumenta regularmente nas sociedades ocidentais. Por “analfabetos funcionais” designam-se, segundo Isabel Solé (1998: 33), «personas que pese a haber asistido a la escuela y habiendo “aprendido” a leer y a escribir no pueden utilizar de forma autónoma la lectura y la escritura en las relaciones sociales ordinarias». Ao conceito de alfabetismo passa a contrapor-se o de literacia, “já que o conceito de literacia se refere à capacidade de exercitação de competências em uso [...] educar para a literacia é estimular nos alunos o desenvolvimento de competências que lhes possibilitem a aprendizagem do saber agir *na língua e pela língua*.” (Azevedo, 2006: 3). É fundamental que o leitor adquira velocidade e profundidade na compreensão de informação escrita e que desenvolva técnicas de consulta e estratégias de leitura diversificadas conforme os fins a que se destinam. Segundo Sim-Sim (1997: 28), “na perspetiva da educação básica, é função da escola fazer de cada aluno um leitor fluente e crítico, capaz de usar a leitura para obter informação, organizar o conhecimento e usufruir do prazer recreativo que a mesma pode proporcionar”. Gravemeijer (2004: 8) foca a importância do professor conseguir antecipar as atividades mentais dos alunos para assim desenvolver a sua autonomia: “To be able to plan instructional activities that may foster certain student inventions, the teacher has to take an actor’s point of view, and to try to anticipate what students might do. In this manner, the teacher can plan instructional activities that may foster the mental activities of the students, which fit his or her pedagogical agenda. In relation to this, Simon (1995) speaks of a hypothetical learning trajectory. The notion of a hypothetical learning trajectory entails that the teacher has to envision how the thinking and learning, in which the students might engage in as they participate in certain instructional activities, relates to the chosen learning goal” (associa-se à compreensão na leitura a necessidade de criar autonomia e hábitos de leitura nos jovens, com vista à fluência de leitura e à eficácia na seleção de estratégias adequadas à finalidade em vista). A compreensão na leitura é parte essencial na formação dos cidadãos e vai possibilitar-lhes o acesso à informação, através da maioria dos meios de que a sociedade moderna dispõe. O desenvolvimento da competência em literacia é uma operação transversal, tal como refere o CNEB (2001), “a valorização da Língua Portuguesa” constitui uma das “formações transdisciplinares no âmbito do ensino



básico”, pois ensinar a compreender textos próprios das diferentes áreas deve ser um objetivo partilhado por todos. Segundo Martins e Sá (2008) urge ultrapassar abordagens da leitura obsoletas e trabalhar a capacidade de extrair informação relevante de textos escritos, para que a leitura seja um instrumento de aprendizagem transversal ao longo da vida e não se reduza a uma aprendizagem escolar. Os jovens necessitam, para além do nível básico de escrita e leitura (alfabetização) e dos conteúdos curriculares, de desenvolver capacidades especializadas em diversos tipos de documentos (literacia): relatórios, legislação, formulários, gráficos, mapas, tabelas, horários de transportes e também textos de imprensa e publicidade, saber ler o dia-a-dia, utilizando uma inteligência prática, referida na Estratégia UE 2020 (EU, 2010). Esta “vem agora estabelecer como prioridade o crescimento inteligente [...], sustentável [...] e inclusivo [...] tendo como pilares: o emprego; a investigação e inovação; as alterações climáticas e energia; a educação, formação e aprendizagem; e a luta contra a pobreza.” (Meireles-Coelho e Neves, 2010: 6). “A incorporação duradoura e a transponibilidade para a vida quotidiana das aprendizagens escolares têm-se revelado, com excessiva frequência, bastante limitadas.” (Benavente, 1996: 403). Utilizar a língua com eficácia, saber escolher informação para ler e descodificar a realidade de forma eficaz. “A marcha do desenvolvimento da competência de leitura inicia-se muito cedo e continua a progredir ao longo da vida” (Villas-Boas, 2002: 10). Segundo Custódio (2011: 131) “todas as práticas e estratégias de leitura que o leitor leva a cabo são condicionadas pela tipologia do texto com que se depara, sendo que são as suas diferenças que ditam os procedimentos adstritos a cada um deles”.

Perante o exposto, uma questão se coloca: as modalidades de avaliação destes últimos 10 anos aproximam-se do conceito de literacia do PISA? “A avaliação de competências de literacia requer a adoção de instrumentos com diferentes tipos de tarefas [...] artigos de jornais, revistas e livros; impressos, quadros, gráficos e índices; horários, livros de cheques, anúncios” (Benavente, 1996: 7). Recolheu-se modalidades de avaliação dos últimos 10 anos (avaliação interna) e analisou-se de que forma se aproximam ou distanciam da avaliação de competências do exame nacional do 9.º ano (avaliação externa), desde 2005; das provas de aferição do 9.º ano, vigentes em 2003/ 2004 e da avaliação de competências em literacia do PISA. O critério de análise desses documentos será a comparação por ordem cronológica. Assim começa-se por analisar comparativamente uma Prova Global de Língua Portuguesa de 1999, vésperas do PISA 2000, quando a avaliação de competências e / ou conteúdos no 9.º ano era feita a nível de escola, através das Provas Globais e a avaliação de competências em literacia do PISA 2000 (ano de referência para a avaliação de competências de literacia em contexto de leitura). Entre

2002 e 2004 houve provas de aferição, continua-se a analisar uma Prova de Aferição de 2002, seguidamente parte-se para a análise comparativa de uma Ficha de Avaliação de 2003. No ano de 2003 também houve aplicação de Prova de Aferição; a estrutura, tipo de questões, palavras-chave e procedimentos de aplicação foram em tudo semelhantes aos do ano de 2002. Refira-se que 2003 foi também ano de aplicação de testes PISA. Continuamos com a análise comparativa de uma Ficha de Avaliação de 2006 e do Exame Nacional do 9.º ano de 2006, no seu segundo ano de existência, também ano de testes PISA. Finalmente, termina-se com a análise comparativa de uma Ficha de Avaliação de 2009 e do Exame Nacional de 2009, no seu quinto ano de existência, também ano de testes PISA cujos resultados foram recentemente conhecidos.

Esta análise inicia-se, do ponto de vista estrutural, do tipo de questões, textos e citações de uma Prova Global de 1999. A Prova Global era feita a nível de escola, era mais um instrumento de avaliação interna, contemplava os conteúdos de todo o ciclo de ensino (3.º ciclo) e estava de acordo com os programas de Língua Portuguesa de 1991-2010. A prova foi feita para 1 hora, sendo dados 15 m de tolerância. De lembrar que na altura ainda não vigorava o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, que veio também instituir, além de um novo desenho curricular para o Ensino Básico, os tempos letivos de 45 e 90 minutos. O texto escolhido é apenas um e corresponde a um conteúdo programático do 9.º ano “Os Lusíadas”, texto literário. A prova estrutura-se em duas partes. Grupo I – constituído por questões de um único tipo, resposta aberta, e funcionamento da língua, as palavras-chave são localizar, indicar, caracterizar, esclarecer, exemplificar, justificar, classificar. Grupo II – produção escrita (composição de um texto), também sobre um conteúdo curricular do 9.º ano “Gil Vicente”. As citações (total 100) estavam distribuídas da seguinte forma: Grupo I, questões 1 a 9 - interpretação (50 pontos); questões 10 e 11 – funcionamento da língua (20 pontos). Grupo II, produção escrita sobre um conteúdo programático “Auto da Barca do Inferno” (30 pontos). Um ano depois, eram aplicados em Portugal os primeiros testes PISA com incidência em literacia da leitura, cujos resultados foram conhecidos um ano depois. Através do relatório nacional do PISA 2000, emitido pelo GAVE em 2001, foi possível aceder a alguns itens libertados por esta entidade. Assim, os textos dos testes PISA pouco tinham a ver com os conteúdos programáticos; textos diversificados (gráficos, texto informativo, narrativo e dramático, diagramas, cartas da Internet). Textos de uso público, privado, educacional, ocupacional. O tipo de questões é diversificado (escolha múltipla, completamento de tabelas, resposta fechada, resposta aberta). As palavras – chave são justificar, fundamentar, mostrar, relacionar, indicar, sublinhar, avaliar, refletir. Funcionamento da língua e produção de um texto longo não são

itens avaliados pelo PISA. As grelhas de classificação do PISA não se encontram disponíveis.

Em 2002 teve lugar a primeira [prova de aferição](#) a nível do 9.º ano. A prova é constituída por duas partes e o aluno dispõe de 50 minutos para realizar cada uma delas com um intervalo de 20 minutos. Tem dois tipos de texto, narrativo (literário), um excerto que não é de leitura obrigatória no programa e informativo (não literário); funcionamento da língua e produção escrita (texto longo sobre um tema da atualidade). O tipo de questões é diversificado (escolha múltipla, resposta fechada, resposta aberta, elaboração de cartaz). As palavras-chave são explicar, fundamentar, demonstrar, identificar, assinalar. Todas as respostas são classificadas através de códigos que correspondem a níveis diferenciados de desempenho. O professor classificador apenas pode atribuir os códigos estabelecidos para a classificação de cada resposta que são apresentados no documento [“Critérios de Classificação da Prova de Aferição de Língua Portuguesa”](#). Na 1.ª parte, leitura e funcionamento da língua, para cada item existe um objetivo e para cada resposta uma descrição de nível de desempenho, ao qual é atribuído um código. Na 2ª parte, escrita, os códigos estão distribuídos por nove parâmetros – extensão; tema e tipologia; coerência e pertinência da informação; estrutura e coesão; organização pessoal e modalização; repertório vocabular; sintaxe; pontuação; ortografia. O grupo de produção escrita, nas fichas de avaliação analisadas (avaliação interna), contempla o desenvolvimento de temas concernentes a conteúdos programáticos, não de temas da atualidade.

Veja-se agora uma Ficha de Avaliação, datada de 2003, um ano depois de ser aplicada aos alunos a primeira Prova de Aferição do 9.º ano. A ficha é constituída por três grupos (interpretação, funcionamento da língua e produção escrita – texto longo). O aluno dispõe de 90 minutos para a sua realização, de acordo com o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, os tempos letivos são de 90 minutos. O texto escolhido é apenas um e corresponde a um conteúdo programático do 9.º ano, texto narrativo, literário, “A Aia”. As questões são de tipo único, resposta aberta. As palavras-chave são localizar, classificar, identificar, justificar, caracterizar, explicar. As cotações (total 100) estavam distribuídas da seguinte forma: Grupo I, questões 1 a 7 - interpretação (50 pontos); Grupo II, questões 1 a 5 – funcionamento da língua (20 pontos). Grupo III, produção escrita (30 pontos). O ano de 2003 também foi de aplicação de testes PISA, com incidência na literacia matemática. No que diz respeito à literacia em contexto de leitura, a pequena diferença positiva (relatório nacional do GAVE 2004) que a amostra de 2003 revelou em relação à de 2000, não é significativa.

Seguidamente analise-se uma Ficha de Avaliação de 2006, segundo ano de implementa-

ção do exame nacional do 9.º ano, que veio substituir a aplicação das provas de aferição, cessantes no ano de 2004 e instituir uma avaliação externa para os alunos do 9.º ano. O aluno dispõe de 90 minutos para a sua realização. O texto escolhido é apenas um e corresponde a um conteúdo programático do 9.º ano, texto dramático, literário, “Auto da Barca do Inferno”. A ficha estrutura-se em duas partes. Grupo I – constituído por questões de um único tipo, resposta aberta, e funcionamento da língua, as palavras-chave são identificar, apresentar, caracterizar, determinar, transcrever, explicitar, interpretar, provar. Grupo II – produção escrita (composição de um texto longo), também sobre o mesmo conteúdo curricular do 9.º ano “Auto da Barca do Inferno”. As cotações (total 100) estão distribuídas da seguinte forma: Grupo I, questões 1 a 9 - interpretação (50 pontos); questões 10 e 11 – funcionamento da língua (20 pontos). Grupo II, produção escrita (30 pontos).

Seguindo esta sequência, analisa-se agora o [exame nacional de 2006](#) com a duração de 90 minutos. Tem dois tipos de texto, poético (literário), de um autor que consta do programa e informativo (não literário). O exame é constituído por três partes e o aluno dispõe de 90 minutos para o realizar. Grupo I – compreensão da leitura, constituído por questões de tipo diversificado (resposta aberta e escolha múltipla). Grupo II – funcionamento da língua. Grupo III – avaliar competências de escrita (composição de um texto longo sobre um tema da atualidade). As palavras-chave são identificar, explicar, imaginar, justificar, classificar, completar. As cotações (total 100) estão distribuídas da seguinte forma: Grupo I (50 pontos); Grupo II (20 pontos); Grupo III (30 pontos). Os critérios de classificação são explícitos, cada item tem um objetivo e a resposta tem de corresponder a uma determinada descrição de nível de desempenho. No Grupo III as cotações estão distribuídas por seis parâmetros – tema e tipologia; coerência e pertinência da informação; estrutura e coesão; repertório vocabular e modalização; sintaxe e ortografia. O ano de 2006 também foi de testes PISA, com enfoque nas competências científicas. Neste ano, o desempenho médio global dos alunos portugueses em literacia em leitura registou uma evolução positiva relativamente ao ano 2000 e negativa relativamente a 2003. Segundo o relatório nacional do [GAVE](#) (2007), “O ciclo PISA 2000 incidiu particularmente em literacia em leitura pelo que esse ano deve ser considerado como padrão de comparação”.

Numa Ficha de Avaliação de 2009, o aluno dispõe de 90 minutos para a sua realização, os textos escolhidos são dois, um excerto de “Os Lusíadas” e um texto poético, ambos literários e fazendo parte dos conteúdos programáticos do 9.º ano. A ficha estrutura-se em três grupos. Grupo I – interpretação, constituído por questões de resposta aberta e onde se pede que o aluno estabeleça uma relação entre os dois textos escolhidos. As palavras-chave são localizar, identificar, apontar, caracterizar, explicar, analisar comparativa-

mente. Grupo II – funcionamento da língua. Grupo III – produção escrita (texto longo), cujo tema é um episódio de “Os Lusíadas”. As cotações (total 100) estão distribuídas da seguinte forma: Grupo I (50 pontos); Grupo II (20 pontos); Grupo III (30 pontos).

O [exame nacional de 2009](#) tem a duração de 90 minutos e tolerância de mais 30 minutos. É constituído por três partes. Grupo I – compreensão da leitura, três textos (A, B, C). Texto A - informativo, não literário; texto B - dramático, literário, de um autor que não consta do programa; texto C, “Os Lusíadas”, narrativa épica, literário, conteúdo programático do 9.º ano. (A partir de 2008 foi alargada a estrutura do exame nacional, introduziu-se “Os Lusíadas” num Texto C). As questões são de tipo diversificado (ordenação cronológica, escolha múltipla, resposta aberta, redação de texto expositivo). Grupo II – funcionamento da língua. Grupo III – avaliação de competências de escrita (composição de um texto longo sobre um tema da atualidade). As palavras-chave são justificar, apresentar, explicitar, explicar, dar opinião. As cotações (total 100) estão distribuídas da seguinte forma: Grupo I (50 pontos); Grupo II (20 pontos); Grupo III (30 pontos). [Os critérios de classificação](#) são explícitos, cada item tem um objetivo e a resposta tem de corresponder a uma determinada descrição de nível de desempenho. No Grupo III as cotações estão distribuídas por seis parâmetros – tema e tipologia; coerência e pertinência da informação; estrutura e coesão; morfologia e sintaxe; repertório vocabular; ortografia.

Estas modalidades de avaliação não estão inteiramente vinculadas aos conteúdos programáticos do 9.º ano. Por exemplo, “Auto da barca do Inferno” não consta no historial de conteúdos avaliados nos exames, de 2005 a 2010, nem antes tinha sido contemplado nas provas de aferição, mas é amplamente explorado pelos docentes de Língua Portuguesa nas fichas de avaliação analisadas. O ano de 2009 também foi de testes PISA, com enfoque em literacia de leitura, incluindo também leitura de textos em formato eletrónico. “As in 2000, Reading literacy is the focus of PISA 2009 survey, but the reading framework has been updated and now also includes the assessment of reading of electronic texts” (OECD, 2009: 3). Os resultados dos alunos portugueses de acordo com dados do GAVE (GAVE, 2010a) revelam uma média global de desempenho menos desfavorável (+19 pontos) do que em 2000, situando-se pela primeira vez na média da OCDE, passando do nível 2 da escala de literacia do PISA (470) para o nível 3 (489). Não podemos ignorar que os alunos são avaliados com base num currículo explícito nacional e em programas de Língua Portuguesa. Segundo Fernandes (2008: 278) “uma análise atenta das competências previstas no currículo Português mostra que não será fácil [...] avaliar muitas delas através de um teste de papel e lápis, há competências que não são avaliadas numa avaliação externa, por exemplo, as da comunicação oral.”

\*

As Provas de Aferição do 9.º ano, aplicadas entre 2002 e 2004, apresentam-se na sua estrutura, critérios de classificação, tipo de texto (literário e não literário), de questões (diversificadas) e de produção de texto (temas da atualidade) muito próximas do que viriam a ser os exames nacionais do 9.º ano de Língua Portuguesa a partir de 2005. Os critérios de atribuição de cotações e estrutura das fichas de avaliação elaboradas pelos professores de Língua Portuguesa (avaliação interna) têm vindo a aproximar-se dos aplicados nos exames nacionais (avaliação externa), embora continue a existir uma tendência para a exploração maioritária do texto literário em detrimento de outras tipologias e para a questão de resposta aberta, em detrimento de tipos diversificados. Por outro lado, os critérios de classificação / correção dos exames nacionais são públicos e explícitos, o nem sempre acontece com as fichas de avaliação elaboradas pelos professores (avaliação interna) que analisámos. Se compararmos os exames nacionais com os testes PISA libertados pelo GAVE, verificamos que estes últimos não apresentam preocupações em avaliar conteúdos programáticos, mas antes a capacidade de resposta perante resolução de problemas e situações de vida real ou inesperada. Os critérios de classificação/ correção dos exames nacionais baseiam-se em descrição de níveis de desempenho, tal como os descritores de desempenho enunciados nos novos programas de Português a implementar em 2011 (daí a necessidade, há muito urgente, de implementação de novos programas de Português). Nota-se uma cada vez maior preocupação, em aproximar os exames nacionais do tipo de teste do PISA, sobretudo na diversificação de tipologia de texto e tipo de questão, nas palavras-chave utilizadas na formulação de questões e na produção de textos sobre temas da atualidade, no sentido de envolver a mobilização de espírito crítico, reflexão e aplicação de conhecimentos em novas e inesperadas situações. Apesar disso, não podemos ignorar que os alunos são avaliados (avaliação interna e externa) com base num currículo explícito nacional e em programas de Língua Portuguesa, o que não se verifica na avaliação PISA.

## **2.2. Resultados do PISA (2000... 2009)**

Refletir sobre os resultados obtidos pelos jovens portugueses nos testes PISA avaliação de competências em literacia em contexto de leitura (2000, 2003, 2006, 2009) no âmbito dos descritores de nível 2 do QEQ. Poderemos falar num currículo oculto internacional?

\*

No PISA, o conceito de literacia de leitura é definido através de três dimensões: o *formato* do material de leitura, o *tipo* de tarefa de leitura, ou aspectos de leitura, e a *situação*, ou o uso que se pretende para o texto. “Os textos podem ser contínuos ou não contínuos [...] foram incluídos textos de diversos tipos: narrativos, argumentativos e expositivos [...] formulários, gráficos e diagramas.” Quanto ao tipo de tarefas os estudantes podem ser avaliados quanto à capacidade de extrair e recuperar informação, interpretar aquilo que leem e refletirem sobre o conteúdo/ formato do texto. As situações de utilização selecionadas foram: “uso privado, uso público, uso ocupacional e uso educacional” (GAVE, 2004). Da escala de literacia do PISA constam 5 níveis (GAVE, 2001: 5-6). Entre 2000 e 2006 os alunos portugueses situaram-se no nível 2 “são capazes de realizar tarefas básicas de leitura que envolvem a localização simples de informação, inferências de vários tipos, mas de nível baixo, a compreensão do significado de uma parte bem definida do texto e o uso de informação exterior ao texto para a sua compreensão”. Em 2009, os resultados apresentaram-se menos desfavoráveis, os alunos portugueses situam-se no nível 3 da escala, entrando assim na média da OCDE “são capazes de realizar tarefas com complexidade moderada, envolvendo a localização de múltiplos segmentos de informação, o estabelecimento de relações entre as diferentes partes de um texto e o seu relacionamento com o conhecimento familiar e quotidiano”. (GAVE, 2001: 5-6).

Os resultados obtidos no estudo PISA permitem monitorizar os resultados dos sistemas educativos em termos do desempenho dos alunos (GAVE, 2004). Os resultados em literacia de leitura obtidos no PISA “são os que mais interesse revelam para a reflexão sobre o ensino da língua portuguesa” (Ucha, 2007: 3). O afastamento, até 2009, dos desempenhos médios dos alunos portugueses em relação aos valores da área da OCDE e aos dos países mais bem colocados difere consoante o tipo de tarefa envolvida. O afastamento é maior quando estão implicadas a extração e recuperação de informação, é menos acentuado quando se trata de interpretação e é ainda menor no caso de itens que implicam a reflexão. Extrair a informação relevante e aplicá-la em contexto parece ser a principal dificuldade. Os alunos portugueses obtêm um maior sucesso quando o texto proposto é uma narrativa, quando as tarefas mobilizam mecanismos cognitivos de interpretação, ou seja, a capacidade para obter significado e construir inferências que apelam a conhecimentos prévios. Por outro lado, quando se trata de um texto dramático, como é o caso de um excerto de uma peça de teatro, ou de textos informativos extensos, em que as respostas exigem grande precisão, identificação rigorosa e localização exata da informação, os alunos portugueses alargam negativamente a amplitude que os separa dos valores médios da OCDE. A pequena diferença positiva que a amostra do PISA 2003 re-

velou em relação à de 2000 não é significativa. Portugal apresentou um desempenho médio de 478 pontos, enquanto a média da OCDE se situava nos 494 pontos. Os países com melhor desempenho, Finlândia, Coreia e Canadá, obtiveram valores situados entre os 543 e os 527 pontos. Comparando os resultados de 2003 (478) com os de 2000 (470), verifica-se que os alunos portugueses continuam abaixo da média da OCDE "embora se tenham registado ligeiras melhorias entre a primeira e a segunda aplicação do PISA [...] um decréscimo da percentagem de alunos nos níveis inferiores e igual a 1 e um aumento da percentagem de alunos nos níveis 3 e 4" (Ucha, 2007: 4). O desempenho médio global dos alunos portugueses a literacia em leitura no PISA 2006 (472) registou uma evolução positiva relativamente ao ano 2000 (470) e negativa relativamente a 2003 (478). "O ciclo PISA 2000 incidiu particularmente em literacia de leitura pelo que esse ano deve ser considerado como padrão de comparação" (GAVE, 2007). Em 2006 o aspecto mais importante é a redução de alunos portugueses com desempenhos abaixo do nível 1 (de 8, 3% em 2000, para 5, 8% em 2006). As consequências dos níveis de literacia baixos constituem fatores de risco consideráveis para o desenvolvimento de percursos de vida menos favoráveis, exclusão social. Nesse sentido, os resultados dos testes PISA 2000, 2003 e 2006, não foram favoráveis para Portugal. Os resultados dos testes PISA 2009 revelaram-se menos desfavoráveis, Portugal foi o quarto país que mais progrediu em literacia de leitura, domínio principal em estudo, tal como em 2000 (GAVE, 2010a). Em 2000, Portugal situou-se na 25ª posição, entre os 27 países da OCDE que participaram no estudo. Neste momento, Portugal situa-se na 21ª posição, entre 33 países da OCDE que participaram no estudo, com uma média global de 489 (+19 que em 2000). No PISA 2009, a leitura e compreensão também foram avaliadas em textos eletrónicos. Segundo dados recolhidos em documentos da OCDE (2009) a proficiência na literacia em leitura é uma chave para abrir não só os textos em suporte de papel mas os textos eletrónicos que também se tornaram importantes no quotidiano dos jovens. A leitura *online* vem aumentando desde 2007. Os computadores e a tecnologia aumentaram a sua importância na vida pessoal e social. A leitura eletrónica exige novas estratégias que os leitores devem acrescentar ao seu repertório. A recolha de informação na internet requer saber selecionar, entre toda a oferta, aquilo que demonstra alguma credibilidade. O espírito crítico torna-se assim, mais do que nunca, fundamental na literacia da leitura. O PISA 2009 vem acrescentar dados à definição de literacia em leitura. Em 2000, literacia em leitura é definida como "Reading literacy is understanding, using and reflecting on written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential, and to participate in society." (OECD, 2009: 23). Em 2009, um dado novo é acrescentado "Reading literacy



is understanding, using, reflecting on and engaging with written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential, and to participate in society.” (OECD, 2009: 23). O PISA 2009 acrescenta à definição de literacia em contexto de leitura o envolvimento com o texto. Envolvimento, neste contexto, implicará motivação para ler, atitude e comportamento a ler por interesse. Textos escritos, no PISA, inclui todas as formas gráficas: escrito à mão, impresso, eletrónico, diagramas, imagens, mapas, tabelas, gráficos. Na secção de textos eletrónicos do PISA 2009, são considerados a relação entre a navegação e o processamento de texto, análise de tarefas com vista a controlar a dificuldade dos itens, formatos de resposta e algumas questões em torno de codificação e pontuação.

Apresentam-se, seguidamente, alguns itens libertos na versão em inglês do PISA 2009 (OECD, 2009): “webquest” – “Café Filósofos” – um sítio que envolve atividades de ensino/aprendizagem, tarefas e recursos, enquadra-se no uso educacional; atividade de pesquisa sobre o tema “ice cream” – gelado – aparece um conjunto de resultados de busca na internet, que implica alguma navegação a fim de completar as tarefas, com muitos elementos distratores à mistura, implica saber selecionar, o texto é de uso público; existe também uma página de atividades sobre “phishing”, texto também de uso público e um fórum de discussão online sobre os desafios de falar em público, tarefas que exigem que os jovens compreendam a organização de um “website”, identifiquem as principais ideias, reconheçam opiniões em conflito. Dados concretos sobre o desempenho dos alunos portugueses nestes itens são desconhecidos, pois não estão publicados no relatório do [GA-VE de 2010](#), mas sabe-se que Portugal foi um dos países que aderiu aos testes eletrónicos.

Outro conceito explorado no PISA 2009 é a metacognição. Em que consiste? “A metacognição cobre um corpo de conhecimentos e de modos de compreensão que incidem sobre a própria cognição [...] é aquela atividade mental pela qual os outros estados ou processos mentais se tornam objetos de reflexão.” (Yussen, 1985), citado por Grangeat (1999). “A metacognição refere-se aos conhecimentos do sujeito relativos aos seus próprios processos e produtos cognitivos.” (Flavell, 1976), citado por Grangeat (1999). Segundo Grangeat (1999) a metacognição serve para construir conhecimentos e competências, para aprender estratégias de resolução de problemas, para ser mais autónomo na gestão das tarefas e nas aprendizagens, para desenvolver uma motivação para aprender. De modo a estimular a metacognição, o professor tem toda a vantagem em multiplicar as situações de investigação, as resoluções de problemas complexos no decurso dos quais o sujeito é levado a escolher entre várias alternativas e a antecipar as consequências

destas escolhas. Só este género de atividades pode dar ao aluno oportunidade de conduzir de maneira refletida as suas próprias operações cognitivas, o que vem no sentido dos indicadores que especificam os resultados de aprendizagem correspondente ao nível 2 do QEQ.

Sabemos que os resultados PISA indicam uma conexão diminuta entre o que é avaliado na escola, na disciplina da Língua Portuguesa, e o que está em causa na avaliação no PISA. Os testes PISA não são culturalmente enviesados no que se refere às questões neles incluídas, parece poder concluir-se que o que é apreciado na avaliação que se faz nas nossas escolas tem pouco a ver com as competências implicadas neste estudo. O PISA avalia de uma nova forma o desempenho dos alunos, “avalia a capacidade de os jovens usarem os seus conhecimentos e as suas competências na resolução de problemas da vida real e não especificamente de acordo com um currículo escolar” (GAVE, 2001). Perante o exposto, poderemos falar de um currículo oculto internacional? O PISA está influenciado pelas perspectivas da OCDE, bastante centradas nas competências associadas às necessidades da economia e do mercado de trabalho; pretende averiguar que níveis de competências os jovens de 15 anos desenvolvem nos atuais sistemas educativos, vai para além de uma abordagem escolar, “de facto quer os estudos internacionais, quer os nacionais mostram que, na resolução de problemas, na aplicação de conhecimentos a situações novas ou na análise e interpretação de informação, os alunos portugueses têm um desempenho modesto ou mesmo fraco” (Fernandes, 2008: 288). Para se regular, o atual sistema educativo utiliza os exames nacionais do 9.º ano, como controlo e vigilância do CNEB e neste caso concreto do cumprimento do programa oficial de língua portuguesa, mas sabemos que “os exames nacionais têm vindo a distanciar-se dos objetivos e finalidades propostos pelo (ainda) atual programa e a aproximar-se do próximo programa” (Marques, 2010: 40) e sabemos que os novos programas estão enviesados no sentido da literacia, tal como é definida pelo PISA e também que desde 2008 “os exames nacionais têm vindo a separar-se do previsto no programa oficial e a aproximar-se do previsto nos programas cuja implementação tem vindo a ser adiada” (Marques, 2010: 77). No sistema educativo existe um currículo explícito, oficial, refletido nos normativos legais, mas não podemos ignorar o currículo oculto, aquele que inclui os conhecimentos, atitudes e valores que se adquirem em todas as interações do dia-a-dia, não apenas na sala de aula. “Estas aquisições [...] nunca chegam a explicitar-se como metas educativas a conseguir de uma forma intencional.” (Santomé, 1995: 201). Os sistemas educativos devem manter uma estreita relação com as outras esferas da sociedade, “a política educativa não pode ser compreendida de forma isolada, descontextualizada do

enquadramento sócio-histórico concreto no qual ganha verdadeiro significado” (Santomé, 1995: 13). O ano de 2010 foi estabelecido como a data específica recomendada até à qual os países devem fazer relacionar os respetivos sistemas nacionais de qualificação com o QEQ, devendo estes assegurar-se de que, em 2012, os certificados de qualificações individuais possuem uma referência ao nível apropriado do QEQ.

\*

Desenvolver competências de literacia em contexto de leitura contribui para a formação de cidadãos mais interventivos, detentores de um espírito crítico e inteligência prática necessários para os desafios de um quotidiano em constante mutação. Estes objetivos estão presentes no CNEB. Os resultados dos estudos PISA são tomados como referência para verificar o desenvolvimento obtido nas competências-chave definidas na Estratégia UE 2020 (EU, 2010), sendo Portugal país promotor destas estratégias de desenvolvimento. Entretanto, no seu atual conceito de literacia em contexto de leitura, a OCDE incluiu o ingrediente envolvimento com o texto escrito, ler por interesse, com motivação, o que vem ao encontro dos resultados esperados com a implementação do novo programa de Português (2011...) e está enunciado nos seus “Resultados esperados” ler por iniciativa e gosto pessoal. Estes aspectos vêm no seguimento do conceito de metacognição, a que o PISA 2009 deu mais enfoque: a aplicação de conhecimentos a novos contextos, a mobilização de conhecimento para resolver problemas, a construção de uma interação entre o pensamento e o trabalho a efetuar. Este foi também o ano em que os resultados dos alunos portugueses no PISA se apresentaram menos desfavoráveis, entrando na média da OCDE. O GAVE refere no seu relatório de atividades de 2009 que forma professores, para responder aos testes PISA “no âmbito da aplicação do PISA 2009 [...] este gabinete promoveu a Oficina de Formação “Literacia em Leitura – Construção de Itens de Análise e Interpretação de textos”. Esta formação teve como objetivos promover uma reflexão crítica [...] e dotar os professores de conhecimentos e competências para a utilização, em contexto de sala de aula, de materiais provenientes do estudo PISA [...] os destinatários foram professores de Língua Portuguesa pertencentes, na maioria, a escolas selecionadas para a aplicação deste projeto” (GAVE, 2010b: 36, 37).

### **3. Instrumento de recolha de dados – Inquérito por Questionário**

A recolha de dados, precedida de pré-teste, foi feita através de inquérito por questionário dirigido a professores de Português do 3.º CEB sobre representações de literacia e práticas avaliativas em literacia no conceito PISA. No total 84 professores responderam ao questionário, oriundos de escolas com 3.º CEB dos concelhos de Aveiro, Oliveira de Azeméis, S. João da Madeira e Vale de Cambra.

Tendo analisado previamente os resultados obtidos pelos alunos portugueses nos testes PISA (2000...2009), pretende-se uma análise e reflexão: que representações têm os professores de Língua Portuguesa / Português do conceito de literacia em leitura e competências requeridas pelo PISA? Que critérios seguem na preparação de atividades/ fichas de avaliação das competências dos alunos?

#### **3.1. Caracterização do inquérito por questionário**

Neste capítulo faz-se a caracterização do instrumento de observação, o inquérito por questionário, e da amostra para recolha de dados acerca das representações dos professores sobre o conceito de literacia em leitura e sobre os critérios seguidos na preparação de atividades / fichas de avaliação.

\*

O trabalho de recolha de dados pretendeu responder às três perguntas seguintes: observar o quê? em quem? como? (Quivy, 2008). Procurou-se recolher os dados necessários para a verificação das hipóteses apresentadas na introdução desta dissertação que estuda a relação entre o ensino do Português/ Língua Portuguesa e os resultados do PISA. O instrumento escolhido para observação foi o inquérito por questionário, capaz de produzir todas as informações adequadas e necessárias para testar as hipóteses, "entenderemos o termo inquérito no sentido de um estudo de um tema preciso junto de uma população, cuja amostra se determina a fim de precisar certos parâmetros" (De Ketele, 1993: 35). Após a aplicação de pré-teste (questionário-piloto) partindo do princípio que " todos os instrumentos devem ser testados para saber quanto tempo demoram os recetores a realizá-los; por outro lado, isto permite eliminar questões que não conduzam a dados relevantes" (Bell, 1997: 128), a autorização para a sua aplicação foi pedida à DGIDC, com nota metodológica e explicativa do orientador desta dissertação. A recolha de dados foi

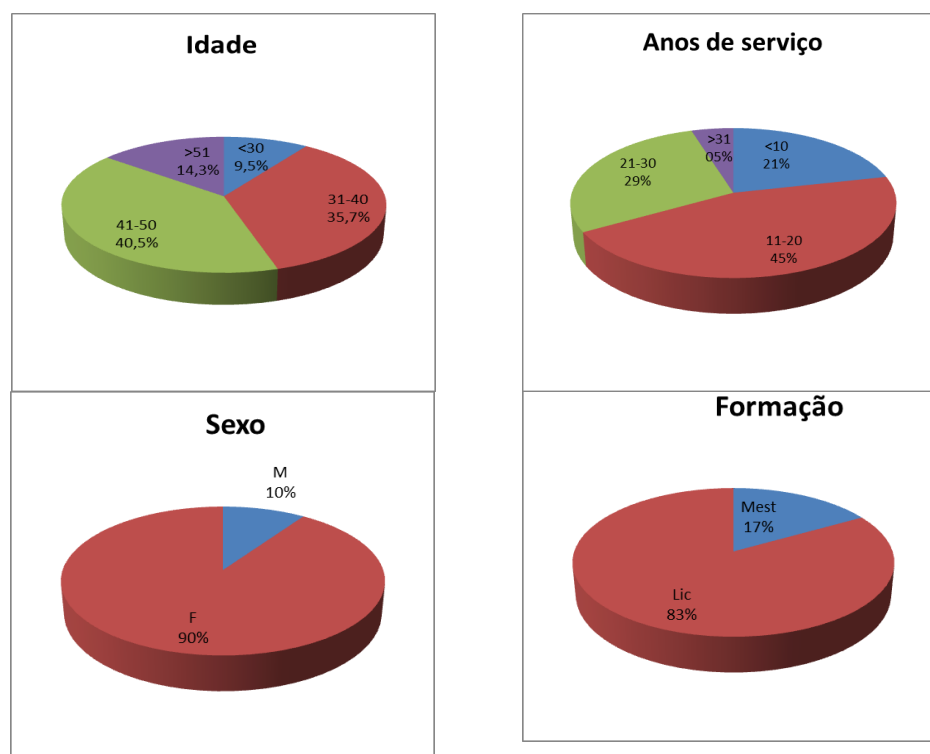
efetuada entre 8 e 22 de junho de 2011. Fazem parte da amostra 84 professores de Língua Portuguesa tendo em consideração que, segundo Lakatos (1992), compete ao pesquisador definir o tamanho da sua amostra, pois nem sempre é possível pesquisar a totalidade dos elementos. Estes professores são oriundos de escolas com 3.º CEB dos concelhos de Aveiro (6 escolas); concelho de Oliveira de Azeméis (2 escolas); concelho de S. João da Madeira (1 escola) e concelho de Vale de Cambra (2 escolas), aqueles que se disponibilizaram para responder ao questionário. Optou-se pela entrega pessoal dos questionários a professores, uma vez obtida a respectiva autorização, no sentido de melhor os sensibilizar para a importância da sua participação. Sempre que não foi possível, foram entregues nas Direções das escolas que depois se encarregaram de os distribuir aos professores e proceder, após o preenchimento, à respectiva recolha.

A média de idades é de 41,5 anos, 14,3% tem mais de 51 anos, 9,5% menos de 30 anos, 35,7% tem entre 31 e 40 anos, 40,5% tem entre 41 e 50 anos. A média de tempo de serviço é de 18 anos, 29% tem entre 21 e 30 anos de serviço, 0,5% mais de 31, 21% menos de 10, 45% entre 11 e 20 anos. Entre os inquiridos, 90% são do sexo feminino e 10% do sexo masculino. Quanto à formação académica, 83% são detentores de licenciatura e 17 % de mestrado.

Com o questionário pretende-se: - conhecer as representações dos docentes sobre o conceito de literacia em leitura (questões 1 e 2); - identificar os critérios que seguem na preparação de atividades/ elaboração de fichas de avaliação das competências dos alunos (questões 3 e 4).

Nas questões 1 e 2, respectivamente, grau de concordância com cada uma das definições de literacia apresentadas e grau de concordância com cada uma das definições associadas ao PISA, utilizou-se uma escala de Likert com 5 opções (1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo, nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente). “As principais vantagens das escalas de Likert em relação às outras, segundo Mattar (2001) são a simplicidade de construção; o uso de afirmações [...] permitindo a inclusão de qualquer item que se verifique, empiricamente, ser coerente com o resultado final; e ainda a amplitude de respostas permitidas apresenta informação mais precisa da opinião do respondente em relação a cada afirmação” (Brandalise, 2005: 4). Nas questões 3 e 4, respectivamente, indicação da frequência com que utiliza em atividades com os alunos determinados materiais e a frequência com que utiliza determinadas tipologias de fichas de avaliação das competências dos alunos, utilizou-se uma escala de frequência do tipo Likert com 5 opções (1- Quase nunca; 2- Raramente; 3- Algumas vezes; 4- Muitas vezes; 5- Quase sempre). Todas as questões são de resposta fechada. Para testar a precisão das questões formuladas no instrumento de observação, isto é, testar se estavam formu-

ladas de tal forma que todas as pessoas interrogadas as interpretassem da mesma maneira, este foi sujeito à aplicação de pré-testes a 30 professores de Língua Portuguesa, sendo posteriormente analisados estatisticamente. Esta ação fez com que o questionário fosse sujeito a uma reformulação das questões 3 e 4 o que levou, inclusive, a que se optasse por uma escala de frequência do tipo Likert nestas questões.



\*

Procurou-se construir um instrumento de recolha de dados, inquérito por questionário, que verificasse as hipóteses colocadas na introdução da dissertação, primasse pela rapidez de resposta, 4 questões de resposta fechada, utilizando a escala de Likert e de frequência do tipo Likert, criando nos professores interrogados uma atitude favorável e disposição para responderem francamente, dado o anonimato atribuído ao instrumento. Recorreu-se a pré-testes no sentido de aperfeiçoar o instrumento, tornando-o mais preciso e objetivo na recolha de dados. Foram distribuídos 100 questionários, houve retoma de 84, o que representa uma taxa de retorno de 84%. Verificou-se que a esmagadora maioria de respondentes pertencem ao sexo feminino, o que nos leva a reiterar que a disciplina de Língua Portuguesa é maioritariamente lecionada por docentes do sexo feminino. Não foi fácil a mobilização dos professores para responder a este questionário, apesar de ser de resposta rápida. Valeu de muito o conhecimento pessoal de muitos deles e de outros que serviram de intermediários. A maior parte, de entre os professores que responderam, alegou que os afazeres do quoti-

diano profissional lhes ocupavam o tempo todo e pouco lhes restava para responder a questionários ou para refletirem sobre as questões aí colocadas, mesmo tratando-se de assuntos diretamente ligados às suas práticas profissionais.

### 3.2. Análise e reflexão sobre os resultados

Apresentam-se os resultados de uma recolha de dados que pretende analisar as representações dos professores de língua portuguesa/Português acerca do conceito de literacia em leitura e das competências requeridas pelo PISA e que critérios seguem na preparação de atividades/fichas de avaliação. Os dados obtidos correspondem a uma amostra de 84 professores, o que é muito limitado.

\*

A recolha dos dados obtidos pelo método do questionário permitiu-nos analisar quantitativamente e em termos percentuais as questões colocadas.

	1	2	3	4	5
1.1.	14,3%	47,6%	14,3%	19,0%	4,8%
1.2.	47,6%	38,1%	14,3%	0,0%	0,0%
1.3.	2,4%	7,1%	9,5%	38,1%	42,9%
1.4.	26,2%	40,5%	14,3%	19,0%	0,0%
1.5.	2,4%	2,4%	2,4%	38,1%	54,8%
2.1.	19,0%	19,0%	38,1%	23,8%	0,0%
2.2.	38,1%	26,2%	26,2%	9,5%	0,0%
2.3.	4,8%	7,1%	16,7%	26,2%	45,2%
2.4.	4,8%	23,8%	33,3%	28,6%	9,5%
2.5.	28,6%	9,5%	35,7%	19,0%	7,1%
3.1.	0,0%	7,1%	19,0%	54,8%	19,0%
3.2.	0,0%	7,1%	50,0%	35,7%	7,1%
3.3.	0,0%	7,1%	21,4%	40,5%	31,0%
3.4.	7,1%	28,6%	50,0%	9,5%	4,8%
3.5.	2,4%	21,4%	35,7%	31,0%	9,5%
4.1.	2,4%	4,8%	19,0%	54,8%	19,0%
4.2.	0,0%	7,1%	23,8%	54,8%	14,3%
4.3.	2,4%	7,1%	50,0%	33,3%	7,1%
4.4.	4,8%	14,3%	42,9%	31,0%	7,1%
4.5.	4,8%	21,4%	38,1%	33,3%	2,4%

Respostas ao questionário em percentagens

A questão 1 pedia que assinalassem o seu grau de concordância com cinco definições associáveis a literacia em leitura. Assim na definição 1.1. desenvolver a literacia significa saber ler e escrever, 14,3% assinalaram 1 (discordo totalmente), 47,6% assinalaram 2 (discordo); 14,3% 3 (não concordo nem discordo); 19% 4 (concordo) 4,8% 5 (concordo totalmente). Na definição 1.2 a palavra literacia tem o mesmo significado que alfabetização, 47,6 % assinalaram 1 (discordo totalmente); 38,1% 2 (discordo); 14,3% 3 (não concordo nem discordo); 0% assinalaram 4 (concordo) e 5 (concordo totalmente). Na definição 1.3 a literacia é um conceito mais geral que ler e escrever, 2,4% assinalaram 1 (discordo totalmente); 7,1% 2 (discordo); 9,5% 3 (não concordo nem discordo); 38,1% 4 (concordo) 42,9% 5 (concordo totalmente). Na definição 1.4 quando se fala em literacia queremos nos referir, no essencial, a “aprender a ler”, principalmente textos literários, 26,2% assinalaram 1 (discordo totalmente); 40,5% assinalaram 2 (discordo); 14,3% 3 (não concordo nem discordo); 19% 4 (concordo); 0% 5 (concordo totalmente). Na definição 1.5. literacia pode definir-se como a capacidade de cada indivíduo compreender, usar textos escritos e refletir sobre eles, de modo a atingir os seus objetivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e a participar ativamente na sociedade, 2,4% assinalaram 1 (discordo totalmente), 2 (discordo) e 3 (não concordo nem discordo); 38,1% 4 (concordo) 54,8% assinalaram 5 (concordo totalmente). A questão 2 pedia que assinalassem o seu grau de concordância com cinco definições associáveis ao PISA. Assim, na definição 2.1. o PISA é um exame amostral de competências em leitura e ciências, 19% assinalaram 1 (discordo totalmente) e 2 (discordo); 38,1% assinalaram 3 (não concordo nem discordo); 23,8% 4 (concordo); 0% 5 (concordo totalmente). Na definição 2. 2. o PISA é um relatório nacional sobre as competências em literacia dos alunos, 38,1% assinalaram 1 (discordo totalmente) ; 26,2% 2 (discordo) e 3 (não concordo nem discordo); 9,5% 4 (concordo); 0% 5 (concordo totalmente). Na definição 2.3. o PISA é um estudo internacional sobre os conhecimentos e as competências dos alunos realizado em vários países industrializados, 4,8% assinalaram 1 (discordo totalmente); 7,1% 2 (discordo); 16,7% 3 (não concordo nem discordo); 26,2% 4 (concordo); 45,2% assinalaram 5 (concordo totalmente). Na definição 2.4. o PISA é um projeto para medir e melhorar as capacidades dos alunos em leitura, escrita e matemática, 4,8% assinalaram 1 (discordo totalmente); 23,8% 2 (discordo); 33,3% 3 (não concordo nem discordo); 28,6% 4 (concordo); 9,5% 5 (concordo totalmente). Na definição 2.5. o PISA é uma modalidade de avaliação de conteúdos curriculares, 28,6% assinalaram 1 (discordo totalmente); 9,5% 2 (discordo); 35,7% assinalaram 3 (não concordo nem discordo); 19% 4 (concordo); 7,1% 5 (concordo totalmente). A questão 3 pedia que assinalassem a frequência com que utilizam em atividades com os alunos os

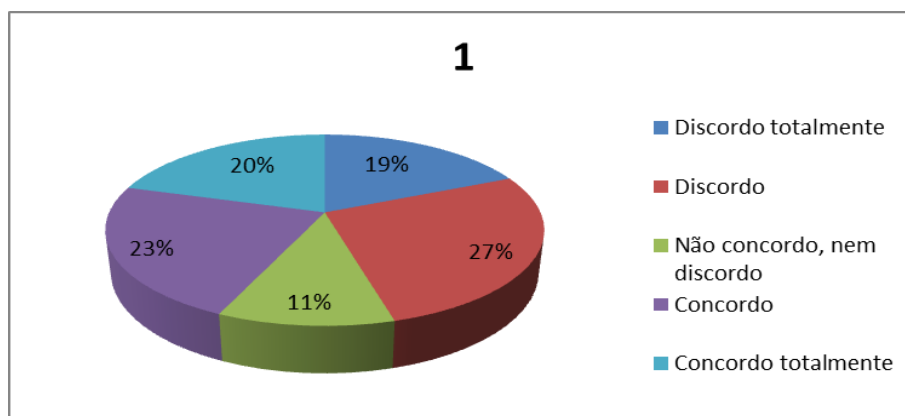


materiais indicados em cinco frases. Na frase 3.1. textos literários dando enfoque a conteúdos programáticos e questões de resposta aberta, 0% assinalaram 1 (quase nunca); 7,1% 2 (raramente); 19% 3 (algumas vezes); 54,8% assinalaram 4 (muitas vezes); 19% 5 (quase sempre). Na frase 3.2. textos literários e não literários com enfoque no geral/quotidiano com questões de resposta aberta e fechada (V/F; escolha múltipla, outras), 0% assinalaram 1 (quase nunca); 7,1% 2(raramente); 50% assinalaram 3 (algumas vezes); 35,7% 4 (muitas vezes); 7,1% 5 (quase sempre). Na frase 3.3 textos literários e não literários dando enfoque a conteúdos programáticos com questões de resposta aberta e fechada (V/F; escolha múltipla, outras), 0% assinalaram 1 (quase nunca); 7,1% 2 (raramente); 21,4% 3 (algumas vezes); 40,5% assinalaram 4 (muitas vezes); 31% 5 (quase sempre). Na frase 3.4. documentos autênticos da vida prática: formulários, recibos, receitas, mapas, outros, 7,1% assinalaram 1 (quase nunca); 28,6% 2 (raramente); 50% assinalaram 3 (algumas vezes); 9,5% 4 (muitas vezes); 4,8% 5 (quase sempre). Na frase 3.5. documentos da comunicação social em suporte audiovisual/ internet: notícias, entrevistas, relatos, outros, 2,4% assinalaram 1 (quase nunca); 21,4% 2 (raramente); 35,7% assinalaram 3 (algumas vezes); 31% 4 (muitas vezes); 9,5% 5 (quase sempre). A questão 4 pedia que assinalassem a frequência com que utilizam cada uma das tipologias de fichas de avaliação das competências dos alunos indicadas em cinco frases. Na frase 4.1. ficha com textos narrativos literários, questões de resposta aberta, funcionamento da língua e produção escrita, 2,4% assinalaram 1 (quase nunca); 4,8% 2 (raramente); 19% 3 (algumas vezes); 54,8% 4 (muitas vezes); 19% 5 (quase sempre). Na frase 4.2. ficha com textos literários diversificados (dramático, poético, narrativo), questões de resposta aberta, funcionamento da língua e produção escrita, 0% assinalaram 1 (quase nunca); 7,1% 2 (raramente); 23,8% 3 (algumas vezes); 54,8% assinalaram 4 (muitas vezes); 14,3% 5 (quase sempre). Na frase 4.3. ficha com textos expositivos e/ ou argumentativos, questões de resposta aberta e fechada (V/F, escolha múltipla, outras), funcionamento da língua e produção escrita, 2,4% assinalaram 1 (quase nunca); 7,1% 2 (raramente); 50% assinalaram 3 (algumas vezes); 33,3% 4 (muitas vezes); 7,1% 5 (quase sempre). Na frase 4.4. ficha com textos literários e não literários (documentos oficiais, diagramas, formulários, gráficos, anúncios, relatórios), questões de resposta aberta e fechada (V/F, escolha múltipla, outras), funcionamento da língua e produção escrita, 4,8% assinalaram 1 (quase nunca); 14, 3% 2 (raramente); 42, 9% assinalaram 3 (algumas vezes); 31% 4 (muitas vezes); 7,1% 5 (quase sempre). Na frase 4.5. ficha com textos diversificados com enfoque em temas do quotidiano (literário, não literário, expositivo, argumentativo), questões de resposta aberta e fechada (V/F, escolha múltipla, outras) e produção escrita, 4,8% assi-

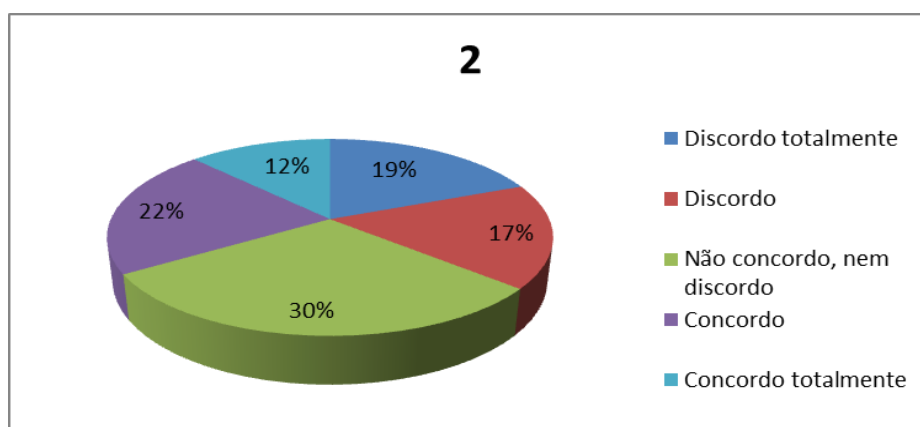
nalaram 1 (quase nunca); 21,4% 2 (raramente); 38,1% 3 (algumas vezes); 33,3% 4 (muitas vezes); 2,4% 5 (quase sempre).

\*

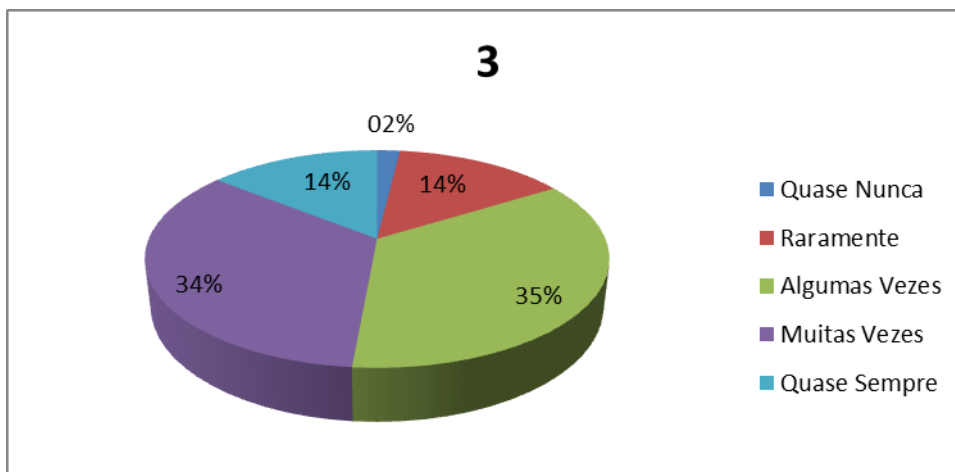
Após análise dos dados obtidos e balanço das opções assinaladas em relação ao grau de concordância com as definições apresentadas na questão 1 (assinale o seu grau de concordância com cinco definições associáveis a literacia em leitura), verificou-se que 27% dos professores optaram por 2 (discordo) e 23% dos professores optaram por 4 (concordo), sendo estas as opções mais assinaladas. Estes professores demonstram possuir uma representação objetiva e abrangente sobre o conceito de literacia.



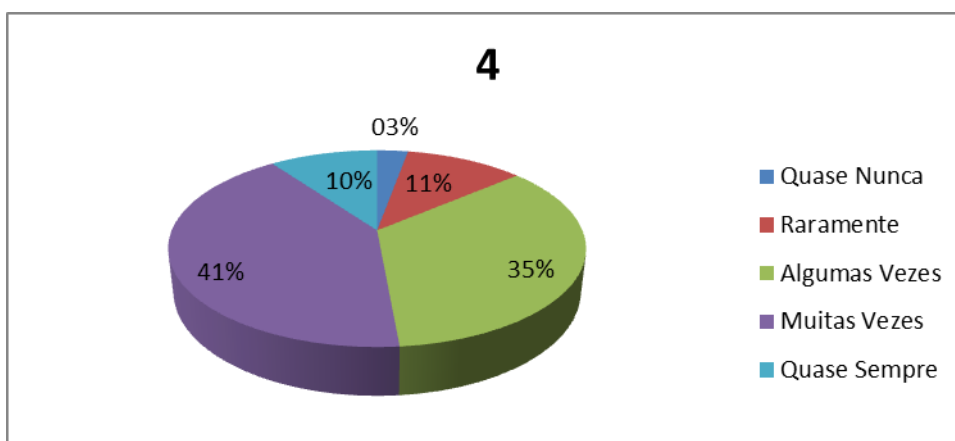
Em relação ao grau de concordância com as definições apresentadas na questão 2 (assinale o seu grau de concordância com cinco definições associáveis ao PISA), verificou-se que 30% dos professores optaram por 3 (não concordo, nem discordo), uma posição intermédia que revela não se quererem vincular com objetividade a nenhuma das outras opções, por não saberem, exatamente, a definição do PISA e o que avalia.



Na questão 3, em relação à frequência com que utilizam em atividades com os alunos os materiais enumerados em cinco frases (assinale a frequência com que utiliza em atividades com os alunos os materiais indicados em cinco frases), 35% dos professores optaram por 3 (algumas vezes) e 34% optaram por 4 (muitas vezes), revelando que procuram diversificar a tipologia textual nos materiais utilizados.



Na questão 4, em relação à frequência com que utilizam cada uma das tipologias de fichas de avaliação das competências dos alunos enumeradas em cinco frases (assinale a frequência com que utiliza cada uma das tipologias de fichas de avaliação das competências dos alunos indicadas em cinco frases) 41% dos professores optou por 4 (muitas vezes) revelando como predominante a utilização de textos literários dando enfoque a conteúdos programáticos. No momento de avaliar as competências desenvolvidas pelos alunos em literacia em leitura, a maioria dos professores não concretiza/ aplica a representação abrangente de literacia que demonstrou possuir na questão 1.



## Conclusão

Este trabalho constitui a continuação de um projeto de investigação mais amplo, sendo mais um passo dado após o estudo *Avaliação em Português no 9.º ano e o desafio da literacia (2000-2009)*, (Marques, 2010).

1. No documento de 1991, *Programa de Língua Portuguesa: plano de organização do ensino-aprendizagem para o 3.º ciclo, vol. II* já existe referência a competências, mas nos processos de operacionalização ainda não está objetivamente mencionado o seu desenvolvimento. Esta necessidade de clarificar a noção de competência e seu desenvolvimento está explícita no CNEB de 2001, onde é reiterado o papel fundamental da Língua Portuguesa no desenvolvimento de competências gerais, reafirmando-se a sua transversalidade. A relação entre o novo programa (2011) e o de 1991 é de continuidade e aprofundamento, tendo o novo programa, efetivamente, a preocupação de vincar a noção do desenvolvimento de competências. Estas desenvolver-se-ão com recurso ao desenvolvimento da responsabilidade e autonomia dos jovens, sob supervisão, uma competência base a desenvolver no nível 2 do QEQ.

No contexto de desenvolvimento de competências foram definidas metas de aprendizagem. Após análise da evolução dessas metas nos anos terminais, do 6.º para o 9.º, verifica-se que as metas evoluem, essencialmente, a nível de exigência do aperfeiçoamento da autonomia que os jovens devem revelar, o que vai ao encontro dos critérios de competências em língua no QEQ, do desenvolvimento da autonomia e responsabilidade e da Estratégia UE 2020 (EU, 2010), na promoção do desenvolvimento da literacia. Os descritores de desempenho do novo programa de Português (2011) correspondem ao delineado nas metas de aprendizagem 2011 (palavras-chave) no seguimento da autonomia do QEQ e da Estratégia UE 2020 (EU, 2010).

2. As modalidades de avaliação externa em Português que foram aplicadas no 9.º ano de escolaridade (nível 2 do QEQ), entre 2002 e 2004 Provas de Aferição, apresentam-se na sua estrutura, critérios de classificação, tipo de texto e de questões e de produção de texto próximas do que viriam a ser os exames nacionais do 9.º ano de Língua Portuguesa a partir de 2005. As modalidades de avaliação interna aplicadas nos últimos 10 anos, elaboradas pelos professores de Língua Portuguesa, têm vindo a aproximar-se dos exames nacionais (avaliação externa), nos critérios de atribuição de cotações e estrutura das fichas de avaliação, embora continue a existir uma tendência para a exploração maioritária

do texto literário e para a questão de resposta aberta, em detrimento de tipos diversificados. Comparando os exames nacionais com os testes PISA libertados pelo GAVE, verificamos que estes últimos não apresentam preocupações em avaliar conteúdos programáticos, mas antes a capacidade de resposta perante resolução de problemas e situações de vida real ou inesperada. A tipologia das modalidades de avaliação foi-se aproximando do PISA a nível de política do ME (provas de aferição, exames) no sentido de envolver a mobilização de espírito crítico, reflexão e aplicação de conhecimentos em novas e inesperadas situações. Por outro lado, não se pode ignorar que os alunos são avaliados (avaliação interna e externa) com base num currículo explícito nacional e em programas de Língua Portuguesa / Português

O PISA está focado na capacidade dos jovens para usarem os seus conhecimentos e habilidades/ competências nos desafios da vida real. Isto representa um desafio para a alteração dos objetivos dos currículos e faz-nos questionar: O que podem os jovens fazer com o que aprendem na escola? Segundo o relatório PISA 2000, “Parece poder concluir-se que o que é avaliado na escola não tem muito a ver com as competências implicadas neste estudo.” Atualmente, já não basta saber ler e escrever, importa sobretudo interpretar o quotidiano, com todos os seus sinais, para selecionar o que é importante. Os jovens devem estar preparados para situações inesperadas do quotidiano, tipo catástrofes naturais, em que não há preparação programada, mas deve-se ter a iniciativa e a criatividade para fazer face à situação. Não basta apenas ler os sinais, é necessário emitir. Compreender o que os jovens conseguem fazer, ajuda a identificar o que deve fazer-se a seguir e a encontrar diferentes estratégias de leitura. Tudo isto se prende com o conceito de literacia, o que nos leva a referir a um currículo internacional oculto. Tendo em linha de conta os itens libertados sobre o PISA 2009, este foi o ano em que os resultados dos alunos portugueses no PISA se apresentaram menos desfavoráveis, entrando na média da OCDE. No seu atual conceito de literacia em contexto de leitura, a OCDE incluiu o ingrediente “envolvimento com o texto escrito”, ler com motivação, o que vem ao encontro dos resultados esperados com a implementação do novo programa de Português (2011...) e está enunciado nos seus “Resultados esperados”, ler por iniciativa e com motivação. Nesta perspectiva, segundo Grangeat (1999), para aprender é preciso aprender como fazer para aprender, que não basta fazer e saber, mas é preciso saber como se faz para saber e como se faz para fazer. Surge então a metacognição, contemplada no PISA 2009, como a capacidade chave de que depende a aprendizagem: aprender a aprender.

3. O instrumento de recolha de dados utilizado, inquérito por questionário veio demonstrar que os professores possuem uma representação abrangente do conceito de literacia,

apesar de se sentirem inseguros em relação à definição do PISA e do tipo de competências que avalia nos alunos. No momento de preparar atividades com os alunos os professores procuram diversificar a tipologia textual nos materiais utilizados. Na preparação de fichas de avaliação de competências dos alunos, apesar destas se aproximarem cada vez mais do exame nacional a nível de distribuição de cotações e estrutura, continuam a optar maioritariamente pela exploração/utilização do texto literário, sendo a sua maior preocupação o cumprimento de conteúdos programáticos, pois as escolas e o atual modelo de desempenho docente pressionam nesse sentido. Os professores têm autonomia para operacionalizar os programas e tudo depende da forma como trabalham. Segundo Grangeat (1999) o docente deve ter um comportamento de mediador de aquisição de autonomia nas aprendizagens, renunciando a transmitir um saber já organizado, deve adaptar-se ao percurso intelectual dos alunos, definir objetivos precisos do saber, mas também objetivos de modalidades de aquisição desses saberes, o que equivale a desenvolver competências metacognitivas. Em Portugal, a publicação do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro gerou a discussão em torno da autonomia, antevendo uma transferência de competências de decisão para a escola e professores ao nível do trabalho que desenvolvem com os alunos. O reforço dos professores como gestores do currículo, com autonomia pedagógica, veio com a implementação da reorganização do CNEB no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, mas esta autonomia surge inserida no âmbito da autonomia da escola, “a autonomia – ou a participação, por exemplo – não é constituída como entidade empiricamente demonstrável pelo simples facto de surgir amiúde evocada nos documentos legislativos ou nos discursos dos responsáveis” (Sarmiento, 1993: 5).

Os programas de 1991-2011 não se ajustavam ao desenvolvimento de competências requeridas pelo PISA, CNEB e QEQ, no entanto a prática pedagógica que era forçada pelos exames nacionais ia-se afastando do programa tanto quanto o desenvolvimento de competências a este nível o exigia, mas muitos professores continuavam a dar cumprimento estrito ao programa de 1991. A partir deste ano o novo programa permite essa compatibilização e apesar das ações de formação já feitas, os resultados obtidos no questionário mostram que ainda há muito a fazer neste caminho. Segundo Ramalho (2002, 39) “é [...] importante que os alunos [...] reconheçam a necessidade do esforço e da perseverança para serem bem-sucedidos no processo da conquista do saber”, por isso é fundamental que a escola proporcione aos jovens a tomada de consciência da existência de diferentes estratégias de estudo, passíveis de serem por eles utilizadas, “o desafio que se coloca aos alunos não é que reproduzam o currículo, mas que resolvam problemas a partir do que nele aprenderam” (Marques e Meireles-Coelho, 2011:1) pois

sem saber / conhecimento para aplicar em diferentes situações da vida prática, a chamada inteligência prática, não há desenvolvimento de competências. Tal como diz Perrenoud (2001), não existe competência sem saberes, pois estes são ingredientes indispensáveis da competência.

## Bibliografia

- AZEVEDO, Fernando José Fraga de, org. (2006) *Língua materna e literatura infantil: Elementos nucleares para professores do ensino básico*. Lisboa: Lidel.
- BALULA, João Paulo Rodrigues (2007). Estratégias de leitura funcional no ensino aprendizagem do Português. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- BARROSO, João (1999). *A escola entre o local e o global: perspectivas para o século XXI*. Lisboa: Educa.
- BELL, Judith (1997). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva
- BENAVENTE, Ana et al. (1996). *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- BRANDALISE, Loreni (2005). Modelos de medição de percepção e comportamento: uma revisão. Paraná: Unioeste.
- CASTRO, Ivo (1991) *Curso de História da Língua portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CRESPO, Carla, e outros (2001). A formação no mundo global: um dispositivo na promoção de competências transversais. Comunicação apresentada no III Encontro Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Trabalho: Novos horizontes para a formación profesional. Santiago de Compostela, 29 e 30 de novembro 2001.
- CUSTÓDIO, Pedro Balas (2011). A compreensão da leitura no 1.º ciclo do ensino básico português: alguns contributos do PNEP – um breve apontamento. *Interacções*, n.º 19, 127-141.
- DE KETELE, Jean-Marie (1993). *Metodologia de recolha de dados: fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- EU. European Commission (2000). Lisbon Strategy: Lisbon European Council 23 and 24 March 2000: Presidency conclusions / Estratégia de Lisboa: conclusões da presidência: Conselho Europeu de Lisboa – 23-24 de março de 2000.
- EU. European Parliament; the Council (2008) Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of The European



Qualifications Framework (EQF) / Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 23 de abril de 2008 relativa à instituição do Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida. JO, n.º C 111, de 6 de maio de 2008.

FERNANDES, Domingos (2008) Algumas reflexões acerca dos saberes dos alunos em Portugal, in *Educação & Sociedade*, vol. 29, núm. 102, janeiro-abril, pp. 275-296. Brasil: Centro de Estudos Educação e Sociedade.

FONTCUBERTA, M. (2003). Medios de comunicación y gestión del conocimiento. *Revista Ibero Americana de Educação (Escola e Meios de Comunicação)*, maio-agosto, 95-118.

GIDDENS, Anthony (2000). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Editorial Presença, 15-29.

GRANGEAT, Michel (1999). *A metacognição, um apoio ao trabalho dos alunos*. Porto: Porto Editora.

GRAVEMEIJER, K. (2004). Creating opportunities for students to reinvent mathematics (concept). ICME 10. The Netherlands: Freudenthal Institute and Department of Educational Research, Utrecht University.

JUNQUEIRO, Raul (2002). *A idade do conhecimento: a nova era digital*. Lisboa: Editorial Notícias.

LAKATOS, Eva Maria (1992). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas.

MARQUES, Rita (2010). Avaliação em Português no 9.º ano e o desafio da literacia (2000-2009). Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro: Departamento de Ciências da Educação.

MARQUES, Rita; MEIRELES-COELHO, Carlos (2011). Desafios da literacia em leitura pelo PISA e avaliação em Língua Portuguesa no 9.º ano. XI Congresso SPCE, Guarda: 30 de junho e 1 e 2 de julho de 2011. Guarda: IPG/SPCE.

MARTINS, M. E. e SÁ, C. M. (2008). Ler... para ser. A vertente transversal da compreensão na leitura em língua portuguesa. In Inês Cardoso, Esperança Martins e Zilda Paiva (org.), *Actas do Colóquio "Da investigação à prática. Interações e debates."* Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa/Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores.

- MARTINS, Maria Raquel Delgado; RAMALHO, Glória; COSTA, Armanda (2000). *Literacia e sociedade: contribuições pluridisciplinares*. Lisboa: Caminho.
- MEIRELES-COELHO, C. NEVES, M. (2010). Aprendizagem ao longo da vida: desafios ao ensino superior para a estratégia EU 2020. *Conferência “Learning and Teaching in Higher Education”*. Universidade de Évora, 15 e 16 de abril de 2010.
- MESQUITA, Adriano (2009). *A Formação do Currículo nas séries iniciais*.
- MIGUÉNS, Manuel (direção) (2004). *As bases da educação*. Lisboa: CNE.
- OECD/OCDE (2001). *Knowledge and Skills for Life: First results from the OECD PISA 2000*.
- OECD/OCDE (2009). *PISA 2009: Assessment Framework – key competencies in reading, mathematics and science*.
- OECD/OCDE (2010). *PISA 2009: competências dos alunos portugueses: Síntese de resultados*. Lisboa: Ministério da Educação, GAVE.
- OLIVEIRA, L. R. (2002). *Alfabetização informacional na sociedade da informação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- PERRENOUD, Philippe (2000). *Construindo Competências*. In *Nova Escola*, Setembro de 2000, pp. 19-31. Brasil.
- PERRENOUD, Philippe. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e da luta contra as desigualdades*. Lisboa: ASA.
- PT (1989<sub>a</sub>). Decreto-Lei n.º 43/1989. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 29 — 03 de fevereiro de 1989, 456 a 461: estabelece o regime jurídico da autonomia da escola.
- PT (1989<sub>b</sub>). Decreto-Lei n.º 286/1989. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 198 — 29 de agosto de 1989, 3638 a 3644.
- PT (1991). Decreto do Presidente da República n.º 43/91: ratifica o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa. Resolução da Assembleia da República n.º 26/91: aprova, para ratificação, o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa. *Diário da República*, 1.ª série-A — N.º 193 — 23 de agosto de 1991, 4370 a 4388.
- PT (2001). Decreto-Lei n.º 6/2001. *Diário da República*, 1.ª série-A — N.º 15 — 18 de janeiro de 2001, 258 a 267. Alterado pelo Decreto-Lei n.º 209/2002. *Diário da República*, 1.ª série-A — N.º 240 — 17 de outubro de 2002, 6807 a 6810.
- PT (2008). Decreto-Lei n.º 75/2008. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 79 — 22 de abril

de 2008, 2341 a 2356: aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

- PT (2011). Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/2011. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 17 — 25 de Janeiro de 2011, 488 a 489: determina a aplicação do Acordo Ortográfico no ano letivo de 2011-2012 e a partir de 1 de Janeiro de 2012.
- PT. ME (1991). *Ensino Básico, 3.º ciclo – Programa de Língua Portuguesa: Plano de organização do ensino-aprendizagem*. Vol II. Lisboa: Ministério da Educação, DEB.
- PT. ME (2000). Despacho n.º 5437/2000 (2.ª série). *Diário da República*, 2.ª série — N.º 58 — 09 de março de 2000, 4613: estabelece a avaliação aferida, a realizar no final dos três ciclos que integram o ensino básico.
- PT. ME (2001). Currículo nacional do ensino básico: competências essenciais. Lisboa: ME/DEB.
- PT. ME (2001). Resultados do Estudo Internacional PISA 2000: Primeiro Relatório Nacional. Lisboa: Ministério da Educação, GAVE.
- PT. ME (2004). Resultados do Estudo Internacional PISA 2003: Primeiro Relatório Nacional. Lisboa: Ministério da Educação, GAVE.
- PT. ME (2005). Despacho n.º 428/2005 (2.ª série). *Diário da República*, 2.ª série — N.º 5 — 07 de janeiro de 2005, 263: estabelece o calendário dos exames nacionais do 9.º ano de escolaridade
- PT. ME (2007). PISA 2006: Competências científicas dos alunos portugueses. Lisboa: Ministério da Educação, GAVE..
- PT. ME (2007). Resultados do Estudo Internacional PISA 2006: Primeiro Relatório Nacional. Lisboa: Ministério da Educação, GAVE.
- PT. ME (2009) Portaria n.º 782/2009. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 141 — 23 de Julho de 2009, 4776 a 4778: regula o Sistema Nacional de Qualificações.
- PT. ME (2009). Programa de Português: Que desafios? Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- PT. ME (2010<sub>a</sub>) Currículo e Programas – Ensino Básico: Guiões de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.

- PT. ME (2010<sub>b</sub>). Metas na aprendizagem: Ensino Básico – 3.º Ciclo / Língua Portuguesa. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- PT. ME (2010<sub>c</sub>). Relatório de Actividades e Auto-Avaliação 2009. Lisboa: Ministério da Educação, GAVE.
- QUIVY, Raymond (2008) *Manual de investigação em ciências sociais*. 5ª ed. Lisboa: Gradiva
- RAMALHO, Glória (2002). Portugal no PISA 2000: Condições de Participação, resultados e Perspectivas. *Revista Portuguesa de Educação*, año/vol. 15, número 002, pp. 25-50. Braga: Universidade do Minho.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres (1995). *O curriculum oculto*. Porto: Porto Editora.
- SARMENTO, Manuel Jacinto (1993). *A escola e as autonomias*. Porto: Asa
- SCHNEIDER, Sergio; SCHIMITT, Claudia Job (1998). O uso do método comparativo nas Ciências Sociais. *Cadernos de Sociologia*, v. 9, p. 49-87. Porto Alegre.
- SIM-SIM, Inês (1997). A Língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho. Lisboa: ME/DEB. Artigo consultado em 2011/03/06.
- SOLÉ, I. (1998). *Estratégias de lectura*. Barcelona, ICE.
- TEIXEIRA, Elenaldo Celso (2002). *O local e o global : limites e desafios da participação cidadã*. 3.ª ed. São Paulo: Cortez Editora.
- TELES, Ana Filipa (2009). A Dimensão Cultural da Política Externa Portuguesa: Da década de noventa à actualidade. Dissertação de Mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira. Universidade Nova de Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- UCHA, Luísa (Coord.) (2007). Desempenho dos alunos em Língua Portuguesa – ponto da situação. Lisboa: ME/DGIDC. Artigo consultado em 2011/03/06.
- UNESCO (2009). United Nations Literacy Decade. Internacional International Strategic Framework for Action.
- VILLAS-BOAS, Maria Adelina (2002). *Avaliação do desenvolvimento da literacia*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Nota: As páginas da internet referidas na bibliografia foram acedidas no dia 11/11/2011.

**ANEXOS**

- Prova Global 1999
- Ficha de Avaliação 2003
- Ficha de Avaliação 2006
- Ficha de Avaliação 2009
- Inquérito por questionário

## Prova Global 1999

## Prova Global de Língua Portuguesa

2ª Prova

Duração: 1h + 15m de tolerância

Ano: 9º

Data: Junho de 1999

## Texto

- 37 Porém já cinco Sóis eram passados  
Que dali nos partíramos, cortando  
Os mares nunca de outrem navegados.  
Prosperamente os ventos assoprando,  
Quando *hũa* noite, estando descuidados  
Na cortadora proa vigiando,  
*Hũa* nuvem, que os ares escurece,  
Sobre nossas cabeças aparece.
- 38 Tão temerosa vinha e carregada,  
Que pôs nos corações um grande medo;  
Bramindo, o negro mar de longe brada,  
Como se desse em vão nalgum rochedo.  
"O Potestade (disse) sublimada,  
Que ameaça divino ou que segredo  
Este clima e este mar nos apresenta,  
Que mor cousa parece que tormenta?"
- 39 Não acabava quando *hũa* figura  
Se nos mostra no ar, robusta e válida,  
De disforme e grandíssima estatura;  
O rosto carregado, a barba esquiáida,  
Os olhos encovados, e a postura  
Medonha e má e a cor terrena e pálida;  
Cheios de terra e crespos os cabelos,  
A boca negra, os dentes amarelos.
- 40 Tão grande era de membros, que bem posso  
Certificar-te que este era o segundo  
De Rodes estranhíssimo Colosso,  
Que um dos sete milagres foi do mundo.  
*Cum* tom de voz nos fala, horrendo e grosso,  
Que pareceu sair do mar profundo.  
Arrepiam-se as carnes e o cabelo  
A *mi* e a todos, só de ouvi-lo e vê-lo!
- 41 E disse: Ó gente ousada, mais que quantas  
No mundo comeram grandes cousas,  
Tu, que por guerras cruas, tais e tantas,  
E por trabalhos vãos nunca repousas,  
Pois os vedados términos quebrantas  
E navegar meus longos mares ousas,  
Que eu tanto tempo há já que guardo e tenho,  
Nunca arados de estranho ou próprio lenho:
- 42 Pois vens ver os segredos escondidos  
Da natureza e do húmido elemento,  
A nenhum grande humano concedidos  
De nobre ou de imortal merecimento,  
Ouve os danos de *mi* que apercebidos  
Estão a teu modelo sobejo atrevimento,  
Por todo o largo mar e *poia* terra  
Que *inda* há-de de *sojugar* com dura guerra.

- 43 Sabe que quantas naus esta viagem  
Que tu fazes, fizeram, de atrevidas,  
Inimiga terão esta paragem,  
Com ventos e tormentas desmedidas!  
E da primeira armada, que passagem  
Fizer por estas ondas insofridas,  
Eu farei de improviso tal castigo,  
Que seja mor o dano que o perigo!
- 49 Mais ia por diante o monstro horrendo,  
Dizendo nossos Fados, quando, alçado,  
Lhe disse eu: "Quem és tu? Que esse estupendo  
Corpo, certo, me tem maravilhado!"  
A boca e os olhos negros retorcendo  
E, dando um espantoso e grande brado,  
Me respondeu, com voz pesada e amara,  
Como quem da pergunta lhe pesara:
- 50 "Eu sou aquele oculto e grande Cabo  
A quem chamais vós outros Tormentório,  
Que nunca a Ptolomeu, Pompónio, Estrabo,  
Plínio, e quantos passaram, fui notório.  
Aqui toda a Africana costa acabo  
Neste meu nunca visto Promontório,  
Que *pera* o Pólo Antártico se estende,  
A quem vossa ousadia tanto ofende!
- 59 Converte-se-me a carne em terra dura;  
Em penedos os ossos se fizeram;  
Estes membros, que vês, e esta figura  
Por estas longas águas se estenderam.  
Enfim, minha grandíssima estatura  
Neste remoto Cabo converteram  
Os Deuses; e, *por* mais dobradas mágas,  
Me anda *Thetis* cercando destas águas."
- 60 Assi contava; e, *cum* medonho choro,  
Subito de ante os olhos se apartou.  
Desfez-se a nuvem negra, e *cum* sonoro  
Bramido muito longe o mar soou.  
Eu, levantando as mãos ao santo coro  
Dos Anjos, que tão longe nos guiou,  
A Deus pedi que removesse os duros  
Casos, que Adamastor contou futuros.

## I

Depois de ter lido atentamente o texto responde, de forma clara e completa, ao seguinte questionário:

1. Localiza este episódio na estrutura interna d' Os Lusíadas.

1.1. Em que plano narrativo do poema o inseres?

2. Indica o narrador e o narratário do mesmo.

3. Como se anuncia na atmosfera o aparecimento do gigante?

4. Que sentimentos provocou nos marinheiros o cenário que preparava o seu aparecimento?

5. Faz a caracterização física do Adamastor.

5.1. Qual a categoria morfológica que predomina nessa caracterização? Exemplifica.

6. Define o estado de espírito do Adamastor quando fez a sua aparição.

7. Que acusações faz o gigante ao povo português?

7.1. Indica o objectivo desse discurso.

8. Esclarece o simbolismo deste episódio.

9. No texto aparecem algumas figuras, entre as quais a apóstrofe e a hipérbole.

9.1. Dá um exemplo de cada uma.

10. Dá atenção às orações:

“ Sabe que quantas naus esta viagem  
Que tu fazes fizerem, de atrevidas...” ( est.43, vv 1, 2 )

10.1. Classifica as orações acima transcritas.

11. Identifica os fenómenos fonéticos que ocorreram na evolução das seguintes palavras:

- a) assi » assim
- b) inda » ainda

**Ficha de Avaliação 2003**

9ºano

**Teste de Avaliação de Língua Portuguesa**

Outubro/03

**I. Lê com muita atenção o texto seguinte:**

“Mas como? Que bolsas de ouro podem pagar um filho? Então um velho de casta nobre lembrou que ela fosse levada ao tesouro real e escolhesse de entre essas riquezas, que eram as maiores da Índia, todas as que o seu desejo apetecesse...”

A rainha tomou a mão da serva. E, sem que a sua face de mármore perdesse a rigidez, com um andar de morta, como num sonho, ela foi assim conduzida para a câmara dos tesouros. Senhores, aias, homens de armas seguiam num respeito tão comovido que apenas se ouvia o roçar das sandálias nas lajes. As espessas portas do tesouro rolaram lentamente. E, quando um servo destrancou as janelas, a luz da madrugada, já clara e rósea, entrando pelos gradeamentos de ferro, acendeu um maravilhoso e faiscante incêndio de ouro e pedrarias! Do chão de rocha até às sombrias abóbadas, por toda a câmara, reluziam, cintilavam, refulgiam os escudos de ouro, as armas marchetadas, os montões de diamantes, as pilhas de moedas, os longos fios de pérolas, todas as riquezas daquele reino, acumuladas por cem reis durante vinte séculos. Um longo «Ah!», lento e maravilhado, passou por sobre a turba que emudecera. Depois houve um silêncio, ansioso. E no meio da câmara, envolta na refulgência preciosa, a ama não se movia... Apenas os seus olhos, brilhantes e secos, se tinham erguido para aquele céu que, além das grades, se tingia de rosa e de ouro. Era lá, nesse céu fresco de madrugada, que estava agora o seu menino. Estava lá, e já o Sol se erguia, e era tarde, e o seu menino chorava decerto, e procurava o seu peito!... Então a ama sorriu e estendeu a mão. Todos seguiam, sem respirar, aquele lento mover da sua mão aberta. Que jóia maravilhosa, que fio de diamantes, que punhado de rubis, ia ela escolher?

A ama estendia a mão – e sobre um escabelo ao lado, entre um molho de armas, agarrou um punhal. Era um punhal de um velho rei, todo cravejado de esmeraldas e que valia uma província.

Agarrara o punhal e, com ele apertado fortemente na mão, apontando para o céu, onde subiam os primeiros raios do Sol, encarou a rainha, a multidão, e gritou:

– Salvei o meu príncipe – e agora vou dar de mamar ao meu filho!

E cravou o punhal no coração.”

**Responde de forma clara e completa às seguintes questões.**

**1. Localiza o excerto na acção do conto.**

**2. Classifica o narrador quanto à presença e posição. Justifica**



4. Localiza a acção no tempo. Justifica.
5. Justifica o uso da interrogação no início do texto.
6. Explica o sentido da expressão “respeito tão comovido”, no cortejo que segue a aia para a câmara dos tesouros.
7. Refere os modos de apresentação do discurso presentes no excerto. Justifica, exemplificando.

## II

1. “A rainha chorou magnificamente o rei. Chorou ainda desoladamente...Mas sobretudo chorou ansiosamente o pai...”
- 1.1. Apresenta a classe e subclasse das palavras sublinhadas.
- 1.2. Como interpretas a sua insistente utilização?
2. Retira do texto exemplos de adjectivação expressiva.
3. “...partira a batalhar...”  
“...vira marchar...”
- 3.1 Identifica o tipo de conjugação verbal presente nas expressões transcritas.
4. “A rainha chorou magnificamente o rei.”  
“...este era um escravozinho...”  
“As portas da cidade tinham sido seguras...”  
“O bastardo, homem de rapina, errava no cimo das serras.”
- 4.1. Diz que função sintáctica desempenham, nas orações transcritas, os elementos sublinhados.
5. “Era uma vez um rei que partira a batalhar e deixou solitária a sua rainha”.  
“Sei que o mesmo seio os criou, mas as origens sociais são diferentes.”
- 5.1. Nas frases transcritas divide e classifica as orações.

III

Dos temas abaixo transcritos, selecciona um:

A – Elabora um final diferente para a história.

B – Redige a continuação da história.

## Ficha de Avaliação 2006

9º Ano      Ficha de Avaliação de Língua Portuguesa      Novembro/06

I. Lê, com muita atenção, o seguinte texto.

*Vem o Fidalgo e, chegando ao batel infernal, diz:*

Fidalgo	Esta barca onde vai ora, que assi está apercebida?"		e primeiro que espirastes me destes logo sinal.
Diabo	Vai pera a ilha perdida e há-de partir logo ess'ora.	Fidalgo	Que sinal foi esse tal?
Fidalgo	Pera lá vai a senhora?	Diabo	Do que vós vos contentastes,
Dia.bo	Senhor, a vosso serviço.	Fidalgo	A estoutra barca me vou.
Fidalgo	Parece-me isso cortiço...		– Hou da barca! Pera onde is?
Diabo	Porque a vedes lá de fora.		Ah, barqueiros! Não me ouvis?
			Respondei-me! Houlá! Hou!
Fidalgo	Porém, a que terra passais?		(Par Deos, aviado estou!
Diabo	Pera o Inferno, senhor.		Cant'a isto é já pior...
Fidalgo	Terra é bem sem-sabor.		Que jiricocins, salvaror
Diabo	Qué? E também cá zombais?		Cuidam que sou eu grou?)
Fidalgo	E passageiros achais pera tal habitação?	Anjo	Que queres?
Diabo	Vejo-vos eu em feição pera ir ao nosso cais...	Fidalgo	Que me digais, pois parti tão sem aviso, se a barca do Paraíso é esta em que navegaís.
Fidalgo	Parece-te a ti assi.	Anjo	Esta é; que demandais?
Diabo	Em que esperas ter guarida?	Fidalgo	Que me leixês embarcar.
Fidalgo	Que leixo na outra vida quem reze sempre por mi.		Sou fidalgo de solar, é bem que me recolhais.
Diabo	Quem reze sempre por ti!... Hi hi hi hi hi hi hi hi!...		
	E tu viveste a teu prazer, cuidando cá guarecer porque rezam lá por ti?	Anjo	Não se embarca tirania neste batel divinal.
		Fidalgo	Não sei porque havês por mal que entr'a minha senhoria...
	Embarcai! Hou! Embarcai, que haveis de ir à derradeira.	Anjo	Pera vossa fantasia mui estreita é esta barca.
	Mandai meter a cadeira, que aqui passou vosso pai.	Fidalgo	Pera senhor de tal marca nom há aqui mais cortesia?
Fidalgo	Qué? Qué? Qué? Assi lhe vai?		
Diabo	Vai ou vem, embarcai prestes! Segundo lá escolhestes, assi cá vos contentai.		Venha a prancha e atavio! Levai-me desta ribeira!
		Anjo	Não vindes vós de maneira pera ir neste navio.

Pois que já a morte passastes,  
haves de passar o rio.  
Fidalgo Não há aqui outro navio?  
Diabo Não, senhor, que este fretastes,      Essoutro vai mais vazio:  
a cadeira entrará  
e o rabo caberá  
e todo vosso senhorio.

Vós irês mais espaçoso  
com fumosa senhoria,  
cuidando na tirania  
do pobre povo queixoso;  
desprezastes os pequenos,  
achar-vos-és tanto menos  
quanto mais fostes fumoso.

Fidalgo Pera que é escarnecer  
que nom havia mais no bem?  
Diabo Assi vivas tu, amen,  
como te tinha querer!  
Fidalgo Isto quanto ao que eu conheço...  
Diabo Pois estando tu espirando,  
se estava ela requebrando  
com outro de menos preço.

Diabo À barca, à barca, senhores!  
Oh! que maré tão de prata!  
Um vintezinho que mata  
e valentes remadores!  
Fidalgo Dá-me licença, te peço,  
que vá ver minha mulher.  
Diabo E ela, por não te ver,  
despenhar-se-á dum cabeçaço.

*Diz, cantando:*  
*Vós me veniredes a la mano,*  
*a la mano me Ueniredes.*  
Quanto ela hoje rezou,  
antre seus gritos e gritas,  
foi dar graças infinitas  
a quem a desassombrou.

Fidalgo Ao inferno todavia!

Inferno há i pera mi?  
Ó tristes! Enquanto vivi  
não cuidei que o i havia.  
Tive que era fantasia;  
folgava ser adorado;  
confiei em meu estado  
e não vi que me perdia.

Fidalgo Cant'ela, bem chorou!  
Diabo Non há i choro de alegria?  
Fidalgo E as lástimas que dezia?

Diabo Sua mãe lhas ensinou.  
Ora, entrai! Entrai! Entrai!  
Ei-la prancha! Ponde o pé...  
Fidalgo Entremos, pois que assi é.  
Diabo Ora, senhor, descansai,  
passeai e suspirai.  
Entanto vinrá mais gente.

Diabo Venha essa prancha! Veremos  
esta barca de tristura.

Diabo Embarqu'a vossa doçura,  
que cá nos entenderemos...  
Tomarês um par de remos,  
veremos como remais,  
e, chegando ao nosso cais,  
todos bem vos serviremos.

Fidalgo ó barca, como és ardente!  
Maldito quem em ti vai!

*Diz o Diabo ao Moço da cadeira*  
Fidalgo Esperar-me-es vós aqui,  
tornarei à outra vida  
ver minha dama querida  
que se quer matar por mi.  
Diabo Non entras cá! Vai-te d'il!  
A cadeira é cá sobeja:  
cousa que esteve na igreja  
Nom se há-de embarcar aqui.

Diabo	Que se quer matar por ti?	Cá lha darão de marfim
Fidalgo	Isso bem certo o sei eu.	Marchetada de dolores
Diabo	Ó namorado sandeu,	com tais modos de labores,
	o maior que nunca vi!	Que estará fora de si...
Fidalgo	Como pod'rá isso ser,	
	que m'escrivia mil dias?	À barca, à barca, bõa gente,
Diabo	Quantas mentiras que lias	que queremos dar à vela!
	e tu... morto de prazer!	Muitos e de boa mente!

1. Após a leitura atenta desta cena, identifica os elementos cénicos que acompanham o Fidalgo.
  - 1.1. Apresenta o simbolismo de cada um desses elementos.
2. O estado de espírito do Fidalgo vai-se alterando, à medida que a cena se desenvolve. Determina e caracteriza cada um dos momentos de evolução desse estado de espírito.
3. Desde o início da cena que o Diabo vai fazendo saber ao Fidalgo o destino que o espera usando, com frequência, a ironia.
  - 3.1. Transcreve expressões que exemplifiquem o uso, pelo Diabo, desse recurso estilístico.
4. O Fidalgo, ao ser interpelado pelo Diabo e depois pelo Anjo, apresenta diferentes argumentos para justificar a sua pretensão de entrada na barca da Glória.
  - 4.1. Apresenta esses argumentos.
5. “ E tu viveste a teu prazer,  
cuidando cá guarecer  
por que rezem lá por ti?”
  - 5.1. Nesta fala do Diabo, está claramente implícita a crítica a uma certa forma de encarar a religião. Explicita essa crítica que Gil Vicente terá pretendido fazer.
6. O Diabo insiste em mandar entrar o Fidalgo na barca do Inferno, referindo a semelhante entrada do seu pai.
  - 6.1. Qual será a intenção de Gil Vicente revelada através desta referência?

7. Depois de falar com o Anjo e ao regressar à barca do Inferno, o Fidalgo pede ao Diabo que o deixe ir ver a amante e depois a mulher.
- 7.1. Como responde o Diabo a cada um desses pedidos?
- 7.2. Que características são atribuídas às mulheres, através das informações fornecidas pelo Diabo?
- 7.3. “E as lástimas que dezia?  
Sua mãe lhas ensinou.”
- 7.3.1. Interpreta o sentido destes versos.
8. Primeiro pelo Diabo, depois e definitivamente pelo Anjo, o Fidalgo é condenado ao Inferno.
- 8.1. Quais os pecados que lhe são imputados?
9. Prova que o Fidalgo é uma personagem-tipo.
10. Prova que nesta cena estão documentados:  
a) cómico de linguagem;  
b) cómico de situação;  
c) o eufemismo.
11. Identifica os fenómenos fonéticos presentes nas evoluções:  
- tibi> tii> ti  
- amore> amor  
- dolores >doores> dores

### III

Numa composição cuidada comenta a afirmação seguinte:

“Enquadramento composto pelas várias classes sociais de Portugal de 1500, o Auto da Barca do Inferno é um espelho triste onde Gil Vicente reflecte o rosto de uma nação em crise.”

## Ficha de Avaliação 2009

9º Ano

Ficha de Avaliação de Língua Portuguesa

Março/09

## Grupo I

A. Lê com muita atenção as seguintes estâncias de *Os Lusíadas*.

37

«Porém já cinco Sóis eram passados  
Que dali nos partíramos, cortando  
Os mares nunca d'outrem navegados,  
Prosperamente os ventos assoprando,  
Quando ãa noute, estando descuidados  
Na cortadora proa vigiando,  
Ûa nuvem que os ares escurece,  
Sobre nossas cabeças aparece.

38

«Tão temerosa vinha e carregada,  
Que pôs nos corações um grande medo;  
Bramindo, o negro mar de longe brada,  
Como se desse em vão nalgum rochedo.  
– «Ó Potestade" (disse) sublimada:  
Que ameaço divino ou que segredo  
Este clima e este mar nos apresenta,  
Que mor cousa parece que tormenta?»

39

«Não acabava, quando ãa figura  
Se nos mostra no ar, robusta e válida,  
De disforme e grandíssima estatura;  
O rosto carregado, a barba esquálida<sup>III</sup>,  
Os olhos encovados, e a postura  
Medonha e má e a cor terrena e pálida;  
Cheios de terra e crespos os cabelos,  
A boca negra, os dentes amarelos.

40

«Tão grande era de membros, que bem posso  
Certificar-te que este era o segundo  
De Rodes estranhíssimo Colosso<sup>IV</sup>,  
Que um dos sete milagres foi do mundo.  
Cum tom de voz nos fala, horrendo e grosso,  
Que pareceu sair do mar profundo.  
Arrepiam-se as carnes e o cabelo,  
A mi e a todos, só de ouvi-lo e vê-lo!

Luís de Camões, *Os Lusíadas* – Canto V

1. Localiza na estrutura interna da obra o episódio acima transcrito.
2. Identifica o narrador e o narratário das estâncias transcritas.
3. Aponta as alterações meteorológicas que antecedem o aparecimento do Gigante Adamastor e o seu efeito junto dos marinheiros.
4. Quem se dirige à "Potestade sublimada" (est. 38) e com que intenção?
5. Faz a caracterização física e psicológica do Gigante.
  - 5.1. Identifica os recursos estilísticos utilizados, explicando o seu valor expressivo.
6. "O Adamastor é um episódio simbólico.
  - 6.1. Explica o que representa o Gigante, geográfica e simbolicamente.

B.

O mostrengo que está no fim do mar  
Na noite de breu ergueu-se a voar;  
À roda da nau voou três vezes,  
Voou três vezes a chilar,  
E disse: "Quem é que ousou entrar  
Nas minhas cavernas que não desvendo,  
Meus tectos negros do fim do mundo?"  
E o homem do leme disse, tremendo:  
"El-Rei D. João Segundo!"

"De quem são as velas onde me roço?  
De quem as quilhas que vejo e ouço?"  
Disse o mostrengo, e rodou três vezes,  
Três vezes rodou imundo e grosso,  
"Quem vem poder o que só eu posso,  
Que moro onde nunca ninguém me visse  
E escorro os medos do mar sem fundo?"  
E o homem do leme tremeu, e disse:  
"El-Rei D. João Segundo!"

Três vezes do leme as mãos ergueu,  
Três vezes ao leme as repreendeu,  
E disse no fim de tremer três vezes:  
"Aqui ao leme sou mais do que eu:  
Sou um Povo que quer o mar que é teu;  
E mais que o mostrengo, que me a alma teme  
E roda nas trevas do fim do mundo,  
Manda a vontade, que me ata ao leme,  
De El-Rei D. João Segundo!"

Fernando Pessoa, *Mensagem*, 12.ª ed., Ed. Ática, 1978

7. Faz uma análise comparativa entre o poema de Fernando Pessoa e o episódio do Adamastor em *Os Lusíadas*, tendo em conta os seguintes aspectos:
  - Descrição do Gigante;



- reacção do “homem do leme” e de Vasco da Gama;
- atitude do monstro face aos Portugueses;

### Grupo II

1. Nas seguintes frases, indica se os adjectivos desempenham a função sintáctica de predicativo do sujeito ou de atributo.

	Atributo	Predicativo
a) Uma figura robusta apareceu-nos.		
b) Vasco da Gama é corajoso.		
c) Eles estavam receosos.		
d) Falou-nos num tom de voz horrendo.		

2. Identifica as orações subordinadas presentes nas seguintes frases, transcrevendo-as no local correspondente.

	Orações subordinadas completivas	Orações subordinadas relativas
a) O Gigante acha que os portugueses são atrevidos.		
b) O Adamastor, que tão ameaçador parecia, desatou a chorar.		
c) Não creio que Vasco da Gama tenha medo.		
d) As lágrimas que verteu surpreenderam os marinheiros.		

3. O Gama contou:

- Tão grande era de membros, que bem posso certificar-te que este era o segundo colosso de Rodes.

Reescreve a frase adaptada no **discurso indirecto**, não te esqueças de introduzir as alterações necessárias.

4. Coloca na voz passiva a seguinte frase adaptada.

Uma nuvem escureceu os ares.

### Grupo III

Os afectos que nos prendem aos outros são, ao longo de toda a vida, uma fonte inesgotável e imprescindível de emoções – alegria, tristeza, ternura, irritação, entusiasmo, saudade...

Recorda, por exemplo, o episódio de Os Lusíadas que nos conta as “Despedidas em Belém”. Entre os que ficam na praia e os que partem à descoberta de novos mares há fortíssimos laços afectivos.

Numa composição clara e expressiva, que deverá conter entre 140 e 240 palavras, expõe as emoções dominantes dos que ficavam e as emoções contraditórias dos que partiam, bem como as razões que lhes dão origem.



## Inquérito por questionário

Este questionário insere-se no âmbito da elaboração de uma dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na área de especialização em Formação Pessoal e Social com o título *Avaliação em Português no 9.º ano: competências e literacia*. Assumimos desde já o anonimato e confidencialidade das suas respostas que serão utilizadas, exclusivamente, para efeitos deste estudo.

Vimos solicitar a sua colaboração na resposta ao conjunto de questões de preenchimento rápido, bastando assinalar com um **(X)** na resposta que corresponda efetivamente ao que pensa sobre as questões colocadas.

Com os melhores cumprimentos e antecipadamente grata,

*A professora mestranda Lúcia Lemos*

### Identificação

A. Anos de docência \_\_\_\_\_ B. Idade: \_\_\_\_\_ C. Formação Académica:

D. Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐

E. Nível de ensino em que lecciona: 1.º Ciclo ☐ 2.º Ciclo ☐ 3.º Ciclo ☐ Secundário ☐

### Questionário

**1. As seguintes definições podem associar-se a literacia. Assinale o seu grau de concordância com cada uma delas**, colocando uma cruz (X) numa escala que vai de 1 a 5.

Tenha em consideração que não existem respostas certas ou erradas e que cada um dos algarismos significa o seguinte:

1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Não concordo, nem discordo; 4. Concordo; 5. Concordo totalmente

1	Desenvolver a literacia significa saber ler e escrever.	① ② ③ ④ ⑤
2	A palavra literacia tem o mesmo significado que alfabetização.	① ② ③ ④ ⑤
3	A literacia é um conceito mais geral do que ler e escrever.	① ② ③ ④ ⑤
4	Quando se fala em literacia queremos-nos referir, no essencial, a "aprender a ler", principalmente textos literários.	① ② ③ ④ ⑤
5	Literacia pode definir-se como a capacidade de cada indivíduo compreender, usar textos escritos e refletir sobre eles, de modo a atingir os seus objetivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e a participar ativamente na sociedade.	① ② ③ ④ ⑤

**2. As seguintes definições podem associar-se ao PISA. Assinale o seu grau de concordância com cada uma delas**, colocando uma cruz (X) numa escala que vai de 1 a 5.

Tenha em consideração que não existem respostas certas ou erradas e que cada um dos algarismos significa o seguinte:

1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Não concordo, nem discordo; 4. Concordo; 5. Concordo totalmente.

1	O PISA é um exame amostral de competências em leitura e ciências.	① ② ③ ④ ⑤
2	O PISA é um relatório nacional sobre as competências em literacia	① ② ③ ④ ⑤
3	O PISA é um estudo internacional sobre os conhecimentos e as competências dos alunos realizado em vários países industrializados	① ② ③ ④ ⑤
4	O PISA é um projeto para medir e melhorar as capacidades dos alunos em leitura, escrita e matemática.	① ② ③ ④ ⑤
5	O PISA é uma modalidade de avaliação de conteúdos curriculares.	① ② ③ ④ ⑤

**3. Indique a frequência com que utiliza em atividades com os alunos os materiais seguintes, colocando uma cruz (X) numa escala que vai de 1 a 5.**

Tenha em consideração que não existem respostas certas ou erradas e que cada um dos algarismos significa o seguinte:

1. Quase nunca; 2. Raramente; 3. Algumas vezes; 4. Muitas vezes; 5. Quase sempre

1	Textos literários dando enfoque a conteúdos programáticos e questões de resposta aberta.	① ② ③ ④ ⑤
2	Textos literários e não literários com enfoque no geral / quotidiano com questões de resposta aberta e fechada (V/F; escolha múltipla, outras)	① ② ③ ④ ⑤
3	Textos literários e não literários dando enfoque a conteúdos programáticos com questões de resposta aberta e fechada (V/F; es-	① ② ③ ④ ⑤
4	Documentos autênticos da vida prática: formulários, recibos, receitas, mapas, outros.	① ② ③ ④ ⑤
5	Documentos da comunicação social em suporte audiovisual / internet: notícias, entrevistas, relatos, outros.	① ② ③ ④ ⑤

**4. Indique a frequência com que utiliza cada uma das seguintes tipologias de fichas de avaliação das competências dos alunos, colocando uma cruz (X) numa escala que vai de 1 a 5.**

Tenha em consideração que não existem respostas certas ou erradas e que cada um dos algarismos significa o seguinte:

1. Quase nunca; 2. Raramente; 3. Algumas vezes; 4. Muitas vezes; 5. Quase sempre

1	Ficha com textos narrativos literários, questões de resposta aberta, funcionamento da língua e produção escrita.	① ② ③ ④ ⑤
2	Ficha com textos literários diversificados (dramático, poético, narrativo), questões de resposta aberta, funcionamento da língua e produção escrita.	① ② ③ ④ ⑤
3	Ficha com textos expositivos e /ou argumentativos, questões de resposta aberta e fechada (V/F, escolha múltipla, outras), funcionamento da língua e produção escrita.	① ② ③ ④ ⑤

4	Ficha com textos literários e não literários (documentos oficiais, diagramas, formulários, gráficos, anúncios, relatórios), questões de resposta aberta e fechada (V/F, escolha múltipla, outras), funcionamento da língua e produção escrita.	① ② ③ ④ ⑤
5	Ficha com textos diversificados com enfoque em temas do quotidiano (literário, não literário, expositivo, argumentativo), questões de resposta aberta e fechada (V/F, escolha múltipla, outras) e produção escrita.	① ② ③ ④ ⑤

Obrigada pela colaboração!